

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le changement des gestes didactiques déclarés par des enseignantes et enseignants du primaire
dans un contexte de plan de formation continue sur l'enseignement et l'apprentissage de
l'écriture

par

Sylvie des Rosiers

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Doctorat

Éducation

Septembre 2019

© Sylvie des Rosiers 2019

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le changement des gestes didactiques déclarés par des enseignantes et enseignants du primaire
dans un contexte de plan de formation continue sur l'enseignement et l'apprentissage de
l'écriture

par

Sylvie des Rosiers

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Pre Christiane Blaser
Université de Sherbrooke

Directrice de la recherche

Pr Frédéric Saussez
Université de Sherbrooke

Codirecteur de la recherche

Pre Hélène Guy
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Pre Marie-Hélène Giguère
Université du Québec à Montréal

Membre externe du jury

Pre Marie-Hélène Forget
Université du Québec à Trois-Rivières

Membre externe du jury

SOMMAIRE

Les recherches des trente dernières années montrent l'efficacité de certaines pratiques d'enseignement de l'écriture pour améliorer les compétences scripturales des élèves. Il apparaît toutefois que ces pratiques sont peu utilisées par les enseignants (Granger et Moreau, 2018). Une des pistes d'explication de cette relative stabilité des pratiques d'enseignement réside dans la difficulté de réunir les conditions en formation continue pour engager les enseignantes et enseignants dans un processus de changement de pratique. Toutefois, peu de recherches se penchent sur le processus d'apprentissage de nouvelles pratiques et de changement de pratiques auprès des enseignantes et enseignants en situation de formation continue et de développement professionnel. Tel est l'objectif général de cette recherche qui, de façon plus spécifique, vise à décrire la modification de gestes didactiques en enseignement de l'écriture ; les enseignantes et les enseignants du primaire sont susceptibles de s'engager dans cette modification dans le cadre d'une activité de développement professionnel reposant sur une formation d'une durée de dix mois. La formation continue offrait de nouveaux contenus théoriques, pratiques et des espaces expérientiels. Elle visait la mise en place de nouveaux gestes didactiques en lien avec l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture à l'intérieur d'un système didactique. Elle s'inscrivait également dans un plan de formation au sein duquel le rôle de la formatrice exigeait d'être exploré en lien avec le changement de gestes didactiques. Ainsi, cette recherche a pour objectif de décrire la modification des gestes didactiques de l'enseignement de l'écriture des enseignants du primaire dans un contexte de plan de formation continue en identifiant les éléments qui ont encouragé les enseignants à s'engager et à poursuivre dans ce changement de gestes didactiques et en identifiant les gestes

modifiés à la suite de ce plan. Il s'agissait également d'observer l'effet du triple rôle de la formatrice, c'est-à-dire formatrice, directrice et chercheuse sur l'engagement des enseignants dans la modification des gestes didactiques.

Cette recherche s'inscrit dans la perspective d'une recherche intervention. Duchesne et Leurebourg définissent celle-ci comme « une méthode de recherche menée par un acteur-chercheur dont les rôles d'intervenant et d'agent de changement s'harmonisent aux besoins des acteurs-participants tout comme aux caractéristiques du terrain d'étude » (2012, p. 6). Le format d'une recherche-intervention (Duchesne et Leurebourg, 2012), vise à répondre à une problématique de terrain – ici, les difficultés liées à l'enseignement de l'écriture de textes à l'école primaire – et à mener un processus de recherche basé sur cette intervention afin d'en extraire de nouvelles connaissances qui, dans notre cas, porte sur la modification des gestes didactiques. Le chercheur en recherche intervention s'inscrit donc dans un rapport de proximité au regard du projet (Duchesne et Leurebourg, 2012), ce qui nous mène à opérer des choix méthodologiques qui tiennent compte de cette réalité.

Ainsi, nous faisons des entrevues individuelles avec les enseignants et nous optons pour une triangulation des méthodes d'analyse des entretiens semi-dirigés. Une première méthode est l'analyse thématique des discours qui se réalise par une stratégie de condensation et de matérialisation des données dans le but de produire des vignettes d'enseignant qui mettent en valeur l'expérience et la voix des enseignants. La deuxième méthode d'analyse retenue est une analyse du discours assistée par des outils de la statistique textuelle. Ainsi, grâce aux méthodes et aux outils lexicométriques (Lebart et Salem, 1994), la linéarité de la lecture des données est

augmentée par la réticularité (Mayaffre, 2007) de l'analyse textuelle. En effet, les outils lexicométriques établissent des réseaux sémantiques à partir des données, ce qui augmente l'angle de lecture.

Les résultats montrent qu'à la suite du plan de formation, les enseignants déclarent avoir modifié les gestes didactiques suivants : mettre en place des dispositifs didactiques et réguler. Nous avons pu identifier quatre éléments qui ont encouragé et soutenu les enseignants dans la modification des gestes didactiques : le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1997), la formation, les résultats des élèves (l'attitude, la progression et les résultats sommatifs) et la direction d'école (porteuse d'une vision commune de l'écriture). Il a été aussi identifié que les outils organisationnels ont joué un rôle de soutien lors de la modification des gestes didactiques des enseignants et lors du processus d'apprentissage des élèves. Comme dans le modèle de modification des pratiques de Guskey (2002), nous avons pu établir que les enseignants changent leur pratique en amont d'un changement d'attitude et de croyance. Le lien qui unit le changement de pratiques aux changements de résultats des élèves s'inscrit dans un système didactique dont les liens sont facilités par les outils organisationnels et qui est alimenté par un sentiment d'auto-efficacité. Cette relation n'est pas uniquement unidirectionnelle, mais plutôt circulaire, car elle est chapeautée par le savoir enseigné et le sentiment d'auto-efficacité personnelle.

Ces résultats mettent en évidence l'ordre dans lequel se déroule la modification de gestes didactiques. En effet, ils confortent l'ordre préétabli par Guskey (2002) qui indique que la modification des pratiques se produit avant la modification des attitudes et des croyances et en

simultané avec le changement de résultats des élèves. De plus, ces résultats posent les bases pour définir les paramètres d'un plan de formation et les conditions dans lesquels il se déploie.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUCTION | 2 |
| 1.PROBLÉMATIQUE | 7 |
| 1.1 L'écriture..... | 8 |
| 1.1.1 L'écriture, savoir de référence..... | 8 |
| 1.1.2 L'écriture, objet d'enseignement | 9 |
| 1.1.3 L'écriture, objet enseigné..... | 12 |
| 1.2 L'enseignement de l'écriture..... | 14 |
| 1.2.1 Un contexte social particulier de l'enseignement de l'écriture au Québec..... | 16 |
| 1.2.2 Les gestes didactiques des enseignants | 20 |
| 1.3 L'enseignant du primaire et l'enseignement de l'écriture | 21 |
| 1.3.1 Des conceptions de l'enseignement de l'écriture chez les enseignants | 23 |
| 1.3.2 L'influence négative de l'évaluation traditionnelle sur l'enseignement de l'écriture | |
| 28 | |
| 1.3.3 La pratique scripturale des enseignants..... | 29 |
| 1.3.4 La résistance à l'introduction de nouveaux outils didactiques | 31 |
| 1.3.5 Problème et question de recherche..... | 32 |
| 2.CADRE CONCEPTUEL | 35 |
| 2.1 La didactique..... | 35 |
| 2.1.1 Le triangle didactique et le système didactique | 36 |
| 2.1.2 La transposition didactique..... | 38 |
| 2.2 Les gestes didactiques fondamentaux de Schneuwly et Dolz (2009) | 39 |
| 2.3 Un plan de formation continue de l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture | 42 |

| | | |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.4 | Le plan de formation proposé..... | 44 |
| 2.4.1 | Une orientation claire sur le processus d'apprentissage des élèves | 44 |
| 2.4.2 | Une attention au changement individuel et organisationnel des enseignants..... | 4 |
| 2.4.3 | Une proposition de petits changements qui appartiennent à une vision globale | 5 |
| 2.4.4 | Une longue période de formation pour permettre d'intégrer les modifications..... | 10 |
| 2.5 | Des représentations/croyances des enseignants..... | 12 |
| 2.5.1 | Les représentations sociales | 12 |
| 2.5.2 | Les représentations en didactiques..... | 14 |
| 2.5.3 | Les croyances des enseignants | 16 |
| 2.7 | L'apprentissage des enseignants..... | 22 |
| 2.7.1 | La résistance aux changements | 23 |
| 2.7.2 | Des facteurs favorisant le changement | 24 |
| 2.7.3 | Des responsabilités partagées | 25 |
| 2.7.4 | Des leaderships partagés | 25 |
| 2.8 | Des modèles de formation | 29 |
| 2.8.1 | Le modèle de Guskey (2002)..... | 31 |
| 2.8.2 | Le modèle d'apprentissage de Shulman et Shulman (2004) | 33 |
| 2.9 | Des contextes favorables aux changements de pratique..... | 35 |
| 2.10 | L'objectif général et les objectifs spécifiques..... | 37 |
| 3. | MÉTHODOLOGIE..... | 39 |
| 3.1 | Le procédé d'échantillonnage | 42 |
| 3.1.1 | Présentation de l'école | 43 |
| 3.1.2 | La taille de l'échantillon..... | 43 |
| 3.2 | Échéancier..... | 46 |
| 3.3 | Le plan de formation | 47 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 3.4 Déroulement de l'expérimentation | 50 |
| 3.5 Les entrevues des enseignants..... | 51 |
| 3.6 La transcription des enregistrements audios..... | 55 |
| 3.7 Le discours et l'analyse du discours | 56 |
| 3.8 La statistique textuelle | 60 |
| 3.8.1 Classification hiérarchique descendante | 62 |
| 3.8.2 L'analyse factorielle | 63 |
| 3.8.3 L'analyse de similitude..... | 64 |
| 3.9 Le logiciel IRaMuTeQ..... | 65 |
| 3.10 Définition des gestes didactiques de Schneuwly et Dolz (2009)..... | 67 |
| 3.11 Déontologie de la recherche..... | 68 |
| 4. ANALYSE, INTERPRÉTATION ET DISCUSSION..... | 71 |
| 4.1 Vignettes des enseignants à partir de l'analyse thématique des contenus | 72 |
| 4.2 L'analyse statistique du discours..... | 101 |
| 4.3 Identifier les gestes didactiques déclarés modifiés à la suite du plan de formation continue | 104 |
| 4.3.1 La classification hiérarchique (CHD) | 104 |
| 4.3.2 Analyse factorielle des correspondances | 108 |
| 4.3.3 L'analyse de similitude (ADS)..... | 114 |
| 4.4 Décrire les éléments qui ont encouragé et soutenu les enseignants à s'engager dans un processus de modification de pratique | 118 |
| 4.4.1 Classification hiérarchique descendante (CHD)..... | 118 |
| 4.4.2 L'analyse factorielle des correspondances (AFC) | 123 |
| 4.4.3 L'analyse de similitude (ADS) | 127 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.5 Identifier l'impact du triple rôle de la formatrice, soit directrice de l'école primaire, formatrice et chercheuse sur l'engagement des enseignants dans le processus de modification des pratiques enseignantes..... | 129 |
| 4.5.1 Correspondance hiérarchique descendante (CHD)..... | 130 |
| 4.5.2 L'analyse factorielle des correspondances (AFC)..... | 132 |
| 4.5.3 L'analyse de similitude (ADS)..... | 134 |
| 4.6 Synthèse intermédiaire..... | 138 |
| 5. DISCUSSION DES RÉSULTATS | 145 |
| 5.1 Le modèle de modification des pratiques de Guskey (2002)..... | 147 |
| 5.2 Le plan de formation offert aux enseignants..... | 149 |
| 5.3 L'accompagnement | 152 |
| 5.3 L'expérience active..... | 157 |
| 5.4 Les outils organisationnels | 159 |
| 5.5 Sentiment d'auto-efficacité personnelle (Bandura 1997)..... | 165 |
| 5.6 Conclusion | 171 |
| CONCLUSION..... | 174 |
| 6.1 Retour sur notre démarche de problématisation et d'analyse..... | 174 |
| 6.2 Un modèle de modification des gestes didactiques des enseignants inspiré du modèle de Guskey (2002) | 178 |
| 6.3 Les retombées de cette recherche dans une perspective d'interrelation de la recherche, de la formation et de la pratique | 179 |
| 6.3.1 Les retombées scientifiques..... | 180 |
| 6.3.2 Les retombées pour la formation à l'enseignement et pour la pratique de l'enseignement | 181 |
| 6.4 Limite de la recherche et des perspectives de recherche | 182 |

| | |
|----------------------------------------------------------|-----|
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 185 |
| ANNEXE 1: Documents distribués lors de la formation..... | 249 |
| ANNEXE 2: Certificat éthique de conformité..... | 265 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tableau 1 : Les trois phases de la chronogénèse des notions liées à l'apprentissage de l'écriture | 49 |
| Tableau 2 : Des approches didactiques | 54 |
| Tableau 3 : Liste des conditions favorables à l'innovation en enseignement | 74 |
| Tableau 4 : Synthèse des facteurs en fonction des acteurs | 76 |
| Tableau 5 : L'échéancier | 95 |
| Tableau 6 : Le plan de formation..... | 97 |
| Tableau 7 : La grille pour entrevue semi-dirigée | 101 |
| Tableau 8 : Gestes didactiques (Schneuwly et Dolz, 2009) et leur actualisation | 115 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figure 1 : Séquence d'enseignement | 13 |
| Figure 2 : Des facteurs qui influencent les pratiques de l'enseignement de l'écriture | 19 |
| Figure 3 : La transposition didactique selon Schneuwly et Dolz (2009) | 38 |
| Figure 4 : Modèle du processus d'écriture de l'apprenti scripteur | 45 |
| Figure 5 : La technique du hamburger | 47 |
| Figure 6 : Le modèle 'Teacher Change' de Guskey (2002) | 81 |
| Figure 7 : Le niveau d'analyse individuel (Shulman et Shulman, 2004, p.260) | 82 |
| Figure 8 : CHD des gestes didactiques par IRaMuTeQ | 153 |
| Figure 9 : AFC des gestes didactiques par IRaMuTeQ | 158 |
| Figure 10 : ADS des gestes didactiques par IRaMuTeQ | 162 |
| Figure 11 : Segment de l'ADS des gestes didactiques par IRaMuTeQ | 163 |
| Figure 12 : CHD des facteurs d'engagement par IRaMuTeQ | 166 |
| Figure 13 : AFC des facteurs d'engagement par IRaMuTeQ | 170 |
| Figure 14 : ADS des facteurs d'engagement par IRaMuTeQ | 174 |
| Figure 15 : CHD des rôles de la formatrice par IRaMuteQ | 177 |
| Figure 16 : AFC des rôles de la formatrice par IRaMuteQ | 179 |
| Figure 17 : CHD des rôles de la formatrice par IRaMuteQ | 181 |
| Figure 18 : Le rôle des outils organisationnels dans le système didactique | 186 |
| Figure 19 : Le modèle 'Teacher Change' de Guskey (2002) | 194 |
| Figure 20 : Modèle de modification des gestes didactiques des enseignants à partir du modèle de Guskey | 215 |

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

| | |
|-----|-----------------------------------------|
| CHD | Classification hiérarchique descendante |
| AFC | Analyse factorielle des correspondances |
| ADS | Analyse de similitude |

À Céline et Gilles

REMERCIEMENTS

Chaque processus d'apprentissage est unique et opte pour sa propre trajectoire. Certains utilisent un trajet court et direct, d'autres, comme moi, préfèrent s'engager dans un processus créatif qui oscille à la recherche d'une voie porteuse de sens. Merci à Christiane Blaser qui a su m'accompagner à chaque croisée des chemins avec sa patience, sa disponibilité et ses conseils. Merci à Frédéric Saussez d'avoir suscité de nombreux changements dans ma trajectoire et nourri ma curiosité. Merci à l'Université de Sherbrooke d'avoir respecté mon rythme.

Je voudrais remercier les enseignants qui ont participé à cette recherche et qui m'ont suivie dans cette aventure. Merci pour votre générosité et votre engagement, ce fut un véritable plaisir de travailler avec vous.

Un merci tout spécial à ma famille qui m'a soutenue pendant ce long processus où les hauts et les bas se sont côtoyés. Vous avez été une source de motivation et d'engagement. Merci à Céline, Charles, Giulio et Lyne-Marie.

Un merci également à une amie qui a toujours cru en moi et qui avait le don d'apparaître dans les moments de lassitude et d'égarement. Son accompagnement subtil me redonnait l'énergie de poursuivre, mais surtout me recentrait sur l'objectif de ma démarche. Merci Hélène d'avoir été là, quand j'en avais le plus besoin.

N'élevons pas nos enfants pour le monde d'aujourd'hui, ce monde n'existera plus lorsqu'ils seront grands. Rien ne nous permet de savoir quel monde sera le leur, alors apprenons-leur à s'adapter.

Maria Montessori

INTRODUCTION

Depuis 2008, les instances gouvernementales proposent de mettre l'écriture à l'avant-plan dans les écoles primaires du Québec. Plusieurs documents du Ministère de l'éducation et du sport MÉLS (Gouvernement du Québec, 2008*a*, 2008*b*) prescrivent de nouvelles façons d'agir pour l'enseignement de l'écriture. Malgré cela, peu de changements sont observés dans les salles de classe. Selon Lavoie, Lévesque et Chénard (2004), les prescriptions seules ne suffisent pas à modifier les pratiques enseignantes.

Des conceptions de l'écriture des enseignants influencent la transformation des outils didactiques proposés (Bertone, Chaliès et Clot, 2009). La modification des pratiques est un sujet de préoccupation, puisque malgré les recherches en didactique et les prescriptions du MÉLS, les pratiques de l'enseignement de l'écriture s'appuient encore fortement sur un modèle traditionnel. Selon Lavoie, Lévesque et Chénard (2004), les enseignants¹ portent leur attention sur la transmission des conventions de l'écrit, et l'intégration des notions se fait par la pratique d'exercices spécifiques. Ainsi, malgré une augmentation des prescriptions et des outils didactiques, de Perrenoud-Aebi (1997) à Granger et Moreau (2018), les constats restent les mêmes. Van der Maren (2003) explique cette situation par une distance entre les chercheurs et les praticiens. Mais dans les faits, que connaissons-nous de la modification des gestes didactiques des enseignants?

¹ Dans ce document, nous utilisons le masculin en tant que forme générique, de manière à éviter la surcharge liée à la nomenclature simultanée des deux genres.

Dans un premier chapitre, nous articulons notre problématique autour du concept de l'écriture et de son enseignement. Nous présentons le contexte particulier de l'enseignement de l'écriture au Québec pour en définir des contraintes sur la pratique de son enseignement au primaire. Nous présentons ensuite des conceptions d'enseignants à propos de l'écriture. Nous mettons en évidence la complexité de l'objet écriture et de son enseignement, la difficulté à intégrer de nouveaux modèles d'enseignement de l'écriture dans les salles de classe et, finalement, l'apparence de résistance à l'utilisation des nouveaux outils didactiques par les enseignants. Nous posons notre question de recherche comme suit : Comment se déroule la modification des gestes didactiques de l'enseignement de l'écriture chez des enseignants du primaire dans un contexte de plan de formation continue?

Dans le deuxième chapitre, nous élaborons le cadre conceptuel de cette recherche. Les concepts sur lesquels nous nous appuyons sont les gestes didactiques, un plan de formation continue de l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture, un modèle de changement des pratiques enseignantes. Nous définissons l'écriture en tant qu'objet de savoir, objet d'enseignement, puis objet enseigné. Nous nous inspirons des gestes didactiques fondamentaux de Schneuwly et Dolz (2009) pour cibler les gestes observables dans la pratique de l'enseignement de l'écriture. Un plan de formation continue de l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture est décrit par ses fondements et ses composantes. Nous présentons le modèle de changement de pratique de Guskey (2002). Nous établissons ensuite des liens entre les concepts de représentation, de croyances et d'attitude. Ce cadre conceptuel nous permet d'établir un objectif principal qui est de décrire la modification des gestes didactiques de l'enseignement de l'écriture d'enseignants du

primaire dans un contexte de plan de formation continue que nous déclinons en trois sous objectifs : 1) identifier les gestes didactiques déclarés modifiés à la suite du plan de formation continue, 2) décrire les éléments qui ont encouragé et soutenu les enseignants à s'engager dans la modification des gestes didactiques, 3) identifier l'impact du triple rôle de la formatrice sur l'engagement des enseignants dans la modification des pratiques enseignantes.

Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie. Nous y exposons les spécificités de l'analyse du discours assistée par des outils de la statistique textuelle. En nous appuyant entre autres sur Lebart et Salem (1994), nous décrivons les trois opérations statistiques employées tout en montrant leur complémentarité. Nous présentons le contexte dans lequel se sont déroulés les entretiens semi-dirigés et le traitement apporté aux données en fonction du logiciel utilisé pour effectuer les opérations de la lexicométrie. Ce chapitre inclut aussi les recommandations qui visent l'utilisation de la lexicométrie pour l'analyse de discours.

Dans le quatrième chapitre, analyse et interprétations, nous présentons les résultats obtenus à la suite des trois opérations effectuées sur chacune des parties du corpus sélectionnées en fonction des objectifs de la recherche. Ainsi, nous avons identifié les gestes didactiques déclarés modifiés par les enseignants, les éléments qui, selon les enseignants, les ont soutenus et encouragés à s'engager dans la modification des gestes didactiques et, à partir des propos des enseignants, nous avons décrit les différents rôles de la formatrice. Les analyses textuelles posent ainsi les bases pour élaborer des composantes d'une modification des gestes didactiques en enseignement de l'écriture chez des enseignants du primaire.

Dans le cinquième chapitre, nous complétons le modèle de changement de pratique de Guskey (2002) en spécifiant les relations qui s'établissent entre le changement déclaré de pratiques des enseignants et le changement des résultats des élèves. Ainsi, nous identifions cinq facteurs d'efficacité du plan de formation et quatre variables importantes de la formation. Nous décrivons l'impact de la disponibilité de la formatrice, du rôle des espaces d'expérimentation, des outils organisationnels et du développement du sentiment d'auto-efficacité personnelle sur la modification des gestes didactiques en enseignement de l'écriture au primaire. Nous établissons les relations itératives de ces quatre variables entre les modifications des gestes didactiques et les modifications des résultats des élèves. Finalement, cette recherche corrobore le modèle de Guskey (2002) et montre que le changement des gestes didactiques se fait en amont du changement d'attitudes et de connaissances.

La conclusion fait un retour sur l'ensemble des chapitres de cette thèse, synthétise les résultats obtenus, mettant en relief les défis liés à l'accompagnement des enseignants lors du plan de formation et propose quelques solutions pour pallier la présence constante de la formatrice dans le milieu scolaire dans lequel se déroulait cette recherche.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE

1. PROBLÉMATIQUE

Lire et écrire sont des compétences essentielles pour être actif dans notre société où les communications prennent une place importante. Le développement de ces compétences est donc au cœur de la réussite scolaire (Reuter, 1996). Or, dans un rapport du MÉLS (Gouvernement du Québec, 2008a), il est mentionné que les élèves (60 % des garçons et 40 % des filles) ont des compétences langagières insuffisantes pour entrer au secondaire. Pourtant, en 2008, *Écrire un texte une fois par semaine dans les écoles. Guide à l'intention du personnel scolaire* a été publié par le gouvernement du Québec pour préciser les objectifs du MÉLS (Gouvernement du Québec, 2008b). Ainsi, une véritable tendance à mettre l'écriture à l'avant-plan est dictée par les instances gouvernementales. Paradoxalement, les directives adressées au personnel enseignant donnent surtout des indications sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale et grammaticale et peu sur l'apprentissage de l'écriture de textes. Il faut conclure que les recommandations ministérielles ne suffisent pas à modifier les gestes didactiques des enseignants (Lavoie, Lévesque et Chénard, 2004).

Les recherches en didactique qui visent la transformation des savoirs en savoirs enseignés devraient mener à l'amélioration des compétences rédactionnelles de l'élève. Pourtant, le Conseil supérieur de l'éducation (Gouvernement du Québec, 2005) prétend que les chercheurs se soucient peu de la réalité de la classe, ce qui ne permet pas une intégration des découvertes scientifiques dans le milieu de la pratique. Van der Maren (2003) explique cette distance par un malentendu

entre les deux groupes d'individus. Selon ce chercheur, « ce que l'universitaire ne comprend pas, c'est que la réflexion du praticien porte sur le comment faire pour s'en sortir, sur la procédure, et non pas sur les conditions d'existence du problème » (p. 469) et « le praticien ne tient pas compte des limites de ce que peut faire le scientifique » (*Ibid*).

En somme, ni les prescriptions ministérielles, ni les propositions issues des recherches en didactique n'ont permis de modifier les gestes didactiques en enseignement de l'écriture. Les enseignants semblent toujours prioriser l'enseignement des orthographes et délaissent l'enseignement de l'ensemble du processus d'écriture.

1.1 L'écriture

L'écriture peut être considérée sous plusieurs angles. Dans un contexte didactique, nous l'abordons sous les trois étapes de la transformation soit le savoir de référence, l'objet d'enseignement et l'objet enseigné.

1.1.1 L'écriture, savoir de référence

Les chercheurs en didactique de l'écriture ou du français puisent leurs références dans diverses disciplines contributives. Garcia-Debanc (2001, p. 90) avance que :

La notion de traitement didactique a été proposée en didactique du français langue maternelle pour rendre compte du processus de transformation contrôlée des notions empruntées aux sciences d'appui pertinentes pour le domaine d'apprentissage concerné dans l'élaboration d'interventions d'enseignement.

Ainsi, certains chercheurs s'intéressent aux processus cognitifs impliqués dans l'acte d'écrire. Plusieurs psychologues cognitivistes (Bereiter et Scardamalia, 1987; Fayol, 2007 et Graham et Harris, 2007) adoptent le modèle de Hayes et Flower (1981) pour expliciter l'acte d'écrire. D'autres (David, 2003; Jaffré, 2003 et Nolke, 1999) font appel à la linguistique pour apporter des précisions sur l'enseignement et l'apprentissage des orthographes. Sans négliger les références en littérature, des chercheurs (Oriol-Boyer, 2002 et Marquis et Guy, 2007) développent des approches en enseignement de l'écriture de textes, tandis que d'autres (Boscolo, 2009 et Fustier et Fustier, 2001) élaborent des techniques de créativité. Chaque facette de l'écriture est analysée sous différents angles et les chercheurs ont recours à différentes disciplines pour proposer des approches ou des outils didactiques. Ainsi, les sciences sollicitées sont aussi variées que la psychologie, la neurologie, l'ergonomie, l'anthropologie, la philosophie, les sciences de l'environnement, etc. Elles servent de base pour la création de nouveaux savoirs en didactique.

1.1.2 L'écriture, objet d'enseignement

Myhill et Locke (2007, p. 2) expriment bien la complexité de l'écriture par cette phrase : « Psychologue, linguiste, enseignant ou élève devant sa page blanche, tous sont d'accord : écrire est une tâche complexe ». L'écriture dépasse donc le signe graphique et le code qui la régit, elle est la mise en mots écrits de la pensée. Elle consiste en une « organisation structurée de signes graphiques qui permet de produire des messages textes dont il est possible de dégager une signification » (Legendre, 2005, p. 497).

Elle est un processus subtil qui demande au sujet-écrivain lors d'une production écrite de « transformer des informations référentielles en une trace linguistique linéaire, respectant une visée communicative » (Musset, 2011, p. 8). Le sujet-écrivain doit mettre à profit plusieurs domaines de connaissances référentielles, linguistiques et pragmatiques qui sont sollicités lors du processus d'écriture (Alamargot, Lambert et Chanquoy, 2005).

Pour faciliter son enseignement et son apprentissage, la discipline de l'écriture est segmentée en différents objets. Bucheton (1995) rappelle que le morcellement de la discipline provoque une distance entre ces nouvelles spécialités et des réalités de la classe :

Les didacticiens, dégagés du souci gênant de la cohérence, de la cohésion et de la mise en scène du savoir dans la classe, c'est-à-dire de la construction du sens des apprentissages pour et par les élèves, peuvent subdiviser le champ en autant de micro-objets de recherche : didactique de la grammaire, didactique de l'écriture, didactique de la littérature, et pourquoi pas du discours explicatif, de la description ou de la ponctuation (p. 222).

Cette observation est reprise par Chartrand (2006) qui soutient que ce morcellement « [...] rend difficile son [la didactique du français] unification et fragilise sa cohésion sur les questions épistémologiques et méthodologiques » (p. 13). Ainsi, le morcellement de l'écriture en objets d'études complexifie la mise en place de situations d'enseignement et d'apprentissage qui tiennent compte de l'ensemble de la discipline. Selon Gagné (1997) : « Jusqu'à maintenant, la recherche en didactique du français n'a pas réussi à éviter une certaine dispersion quant aux objets étudiés ni

à cumuler des connaissances grâce à la complémentarité des méthodologies utilisées » (p. 102). À ce propos, Garcia-Debanc (2001) précise que les références sont souvent concurrentielles, ce qui rend difficile la transposition didactique. Une rupture se produit donc entre la classe et les avancées scientifiques.

Masseron (2008), pour sa part, dénonce l'effet simplificateur qu'a ce découpage disciplinaire et elle ajoute que les programmes d'enseignement, tout comme la fragmentation de l'écriture pour des fins d'exercisation, sont aussi des biais qui éloignent de la tâche complexe et signifiante qu'est l'écriture. En somme, malgré une augmentation des recherches en didactique du français écrit, le découpage disciplinaire ne permet pas une unification des approches proposées aux enseignants, et les didacticiens ne présentent pas d'activités d'enseignement qui tiennent compte de l'ensemble du processus rédactionnel. Le cloisonnement des pratiques, du contenu notionnel et de l'exercisation d'un objet spécifique provoque une simplification de la tâche complexe et globale (Masseron, 2008). Nous allons donc dans le sens de Masseron (2008) et nous abordons l'écriture non seulement par ses composantes, mais aussi par son ensemble, c'est-à-dire la tâche complexe de la rédaction de textes. Nous considérons les réflexions de Schneuwly et Dolz (2009, p. 374) qui indiquent que la simplification de l'objet semble inévitable par l'enseignant et que « la remontée à la complexité est toujours difficilement assurée dans le mouvement, et ce aussi bien du côté des enseignants que celui des élèves ».

1.1.3 *L'écriture, objet enseigné*

Nous disposons d'un assez grand nombre de travaux sur le développement de l'écriture, mais ces études analysent le développement indépendamment de l'intervention éducative, en faisant abstraction de l'enseignement (Schneuwly, 2003, p. 243). En effet, ce processus de didactisation n'est pas uniquement l'œuvre des didacticiens, il fait partie de la tâche de l'enseignant de transformer l'objet d'enseignement en objet enseigné (Schneuwly et Dolz, 2009).

Le concept de l'objet enseigné est développé par Schneuwly et Dolz (2009) dans une étude sur la transformation de l'objet d'enseignement en objet enseigné en classe de français. Pour les chercheurs : « L'objet enseigné est par conséquent le résultat sans cesse retravaillé de l'action de l'enseignant, suivant sa propre logique, articulé continuellement à cette action, l'apprentissage scolaire qui suit la logique des élèves » (*Ibid*, p. 24).

Ainsi, l'enseignement de l'écriture est une construction d'objets enseignés en fonction des capacités du groupe d'élèves à qui est présenté un contenu notionnel et de la logique de l'enseignant. Comme le spécifient les chercheurs, les savoirs anciens et nouveaux s'articulent dans une continue interaction.

Pour aborder une notion, l'enseignant planifie en général une séquence d'enseignement. Celle-ci « est un ensemble de leçons organisées systématiquement pour l'étudier comme telles et

du point de vue de ses différentes dimensions à prendre en considération » (Schneuwly et Dolz, 2009, p. 25). Nous proposons une représentation schématique la séquence d'enseignement.

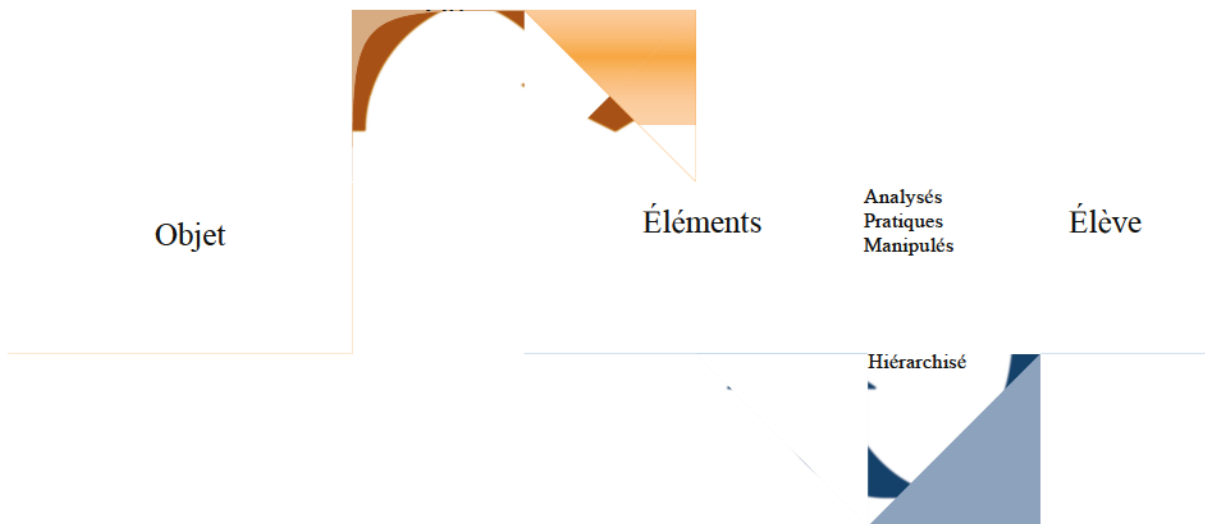


Figure 1. Séquence d'enseignement

Dans cette optique, le rôle de l'enseignant est primordial dans la transformation de l'objet d'enseignement en objets enseignés puisqu'il est l'architecte du découpage pour en faire un objet présenté. Cependant, cette hiérarchisation est orientée également par les programmes et, dans le cas de cette recherche, par le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2003), la tradition de l'institution scolaire et aussi par les manuels et outils didactiques utilisés en classe. L'action se déploie donc à l'intersection de ce qui est prescrit et de « la logique » de l'enseignant.

Il reste que, comme le précise Amigues (2003), les prescriptions ministérielles se font loin des lieux de pratique, ce qui crée parfois une dichotomie entre la réalité de la classe et les directives. De plus, le poids de la tradition joue un rôle indéniable lors des choix didactiques des enseignants

(Reuter, 2005; Lavoie, Lévesque et Chénard, 2004). Le déploiement de la pratique d'enseignement ne découle pas mécaniquement des prescriptions. Elle se joue dans un maillage inédit entre les attendus et les sous-entendus de l'enseignement de l'écriture. Cette dynamique mérite, sans doute, d'être éclairée par la recherche.

1.2 L'enseignement de l'écriture

Il est difficile de décrire avec exactitude les pratiques des enseignants lors de l'enseignement de l'écriture puisqu'il est fortement teinté de valeurs sociales et traditionnelles. Il nous apparaît donc important de faire un bref rappel historique des grands courants de l'enseignement de l'écriture en nous appuyant sur Reuter (1989), Hayes et Flower (1981), Chartrand (2009); Garcia-Debanco et Lordat (2007) et Quet (2009).

Le premier modèle auquel nous faisons référence est le modèle dit traditionnel. Ce dernier s'appuie sur trois pôles de pratique : la rédaction, l'étude de textes et toutes les autres activités scripturales ne faisant pas l'objet d'apprentissage systématique. Ce modèle fonctionne par un transfert de connaissances. Le deuxième modèle est la narratologie. Reuter (1989) relève trois points d'impact : l'analyse de l'action, l'analyse des actants et l'analyse de la narration. Ce modèle a eu des répercussions importantes sur les manuels scolaires de l'enseignement de l'écriture. Malgré une tendance à la simplification, il a contribué à l'avancement de la didactique de l'écriture. Dans le troisième modèle qui fait appel aux ateliers d'écriture, la macrostructure du texte est mise en évidence et elle ne peut pas se travailler indépendamment du sujet-scripteur. Il y a donc un arrimage entre la production et le sujet-écrivain, ce qui mène à l'élaboration d'un texte en plusieurs

phases. Dans ce modèle, la classe devient une communauté d'apprenants; une multitude de situations d'écriture impliquent une écriture en solitaire, en dyade ou encore une écriture collaborative.

Les trois modèles présentés établissaient un lien entre les pratiques des maitres et les dispositifs de mise en place d'activités d'enseignement. Au milieu des années quatre-vingt, des courants de pensée vont favoriser un apprentissage par la découverte. Ceci est un véritable tournant dans la vision de la relation entre enseignement et apprentissage. Ainsi, l'accent sera mis sur la résolution de problèmes et la recherche de solutions. Par exemple, à partir d'un texte d'un élève, l'enseignant cible une problématique et guide l'élève à trouver une solution et à découvrir un contenu notionnel associé (Quet, 2009).

Depuis la fin des années quatre-vingt, des chercheurs se sont intéressés aux opérations cognitives lors de la production de texte. Ainsi, des approches psychocognitives et psycholinguistiques ont teinté les pratiques enseignantes. Fortement inspirée du modèle de Hayes et Flower (1981), l'écriture est envisagée comme une suite d'opérations cognitives : la planification, la mise en texte et la révision. Ces approches accordent un rôle crucial à la réécriture.

Bien que ce compte rendu donne l'impression d'une certaine linéarité de l'évolution des pratiques, des recherches (Chartrand, 2009; Garcia-Debanc et Lordat, 2007; Quet, 2009) montrent encore l'influence de ces modèles dans les pratiques actuelles de l'enseignement de l'écriture, ce qui laisse peu de place aux nouveaux gestes didactiques prescrits.

1.2.1 *Un contexte social particulier de l'enseignement de l'écriture au Québec*

L'activité enseignante est un acte social au sens qu'elle se produit à l'intérieur d'interactions avec l'environnement social. Celui-ci teinte, dans certaines mesures, les activités de l'enseignant.

Certes, le Québec, par ses particularités linguistique, politique et géographique, entretient un rapport émotif avec la langue française. Société francophone sur un continent anglophone, les débats sur la qualité de la langue sont nombreux et restent d'actualité. Bronckart et Chiss (2009, p. 8) résument la situation québécoise :

Parfois, comme dans le contexte francophone, le sentiment de crise de l'enseignement de la langue se double d'une appréhension concernant le devenir même de cette langue; celle-ci y est conçue comme un patrimoine menacé par les effets conjugués de l'anglomanie, d'un relâchement généralisé du code employé à l'oral et à l'écrit, de l'éclatement de la prétendue unicité du français en toutes sortes d'idiomes communautaires, techniques ou professionnels, assimilés à des jargons ou à des langues de bois.

La relation qui s'établit entre la langue française et la société québécoise se reflète aussi dans les programmes de formation. Ils font foi de cette dualité entre l'évolution des approches didactiques et la particularité des liens établis avec la langue. À certains égards, cette dualité provoque des contradictions. Par exemple, dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2003), il est mentionné que les approches proposées s'appuient sur un

double paradigme cognitiviste et constructiviste, ce qui reflète les tendances didactiques actuelles. L'écriture est donc vue comme une succession d'opérations, et un enseignement réflexif est fortement encouragé (*Ibid*, p. 76). En contrepartie, avec les pressions sociales des dernières années, le MÉLS apporte des précisions sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale et grammaticale. Ces précisions ne font qu'encourager un enseignement de l'écriture centré sur la maîtrise de la norme. Chartrand (2006, 2009), Préfontaine (1998) et Sorin (2005) précisent qu'au Québec, la portion du temps consacré à l'enseignement de la grammaire est déjà très importante en classe du primaire au détriment de l'enseignement de l'ensemble du processus d'écriture.

En somme, les recherches en didactique de l'écriture ne peuvent pas ignorer à la fois les enjeux historiques et sociolinguistiques.

Si elles sont centrales, ces recherches axées sur le fonctionnement des systèmes didactiques doivent cependant être complétées et éclairées par des travaux portant sur les contextes politiques, culturels et structurels dans lesquels ces systèmes sont inclus. Ces attentes et cette histoire restant généralement orientées par une logique traditionnelle de reproduction des connaissances et des valeurs acquises, parfois incompatible avec l'avancée des savoirs ou même avec la teneur des projets officiels. (Bronckart et Chiss, 2009, p. 1)

L'évolution rapide des recherches en écriture a fourni des précisions tant sur de nouvelles approches didactiques que sur les savoirs liés à la production écrite. Par contre, le milieu scolaire

est imprégné de traditions assujetties aux pressions sociales, ce qui peut freiner la modification des pratiques enseignantes. Laroui, Morel et Leblanc (2014) précisent :

Depuis quelques années, la recherche montre la nécessité de changer les pratiques enseignantes pour aider les élèves dans leur apprentissage du lire-écrire. Des mesures pédagogiques dont la lecture et l'écriture régulières des élèves sont proposées. Néanmoins, elles ne constituent pas une pratique habituelle des enseignants selon le rapport du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008).

Strickland, Ganske et Monroe (2009) décrivent la complexité du rapport qu'entretient l'enfant avec l'écrit tout au long du primaire et affirment que de nouvelles pratiques pédagogiques qui se distancient des pratiques pédagogiques traditionnelles pourraient faciliter le développement des compétences à lire et à écrire chez les élèves.

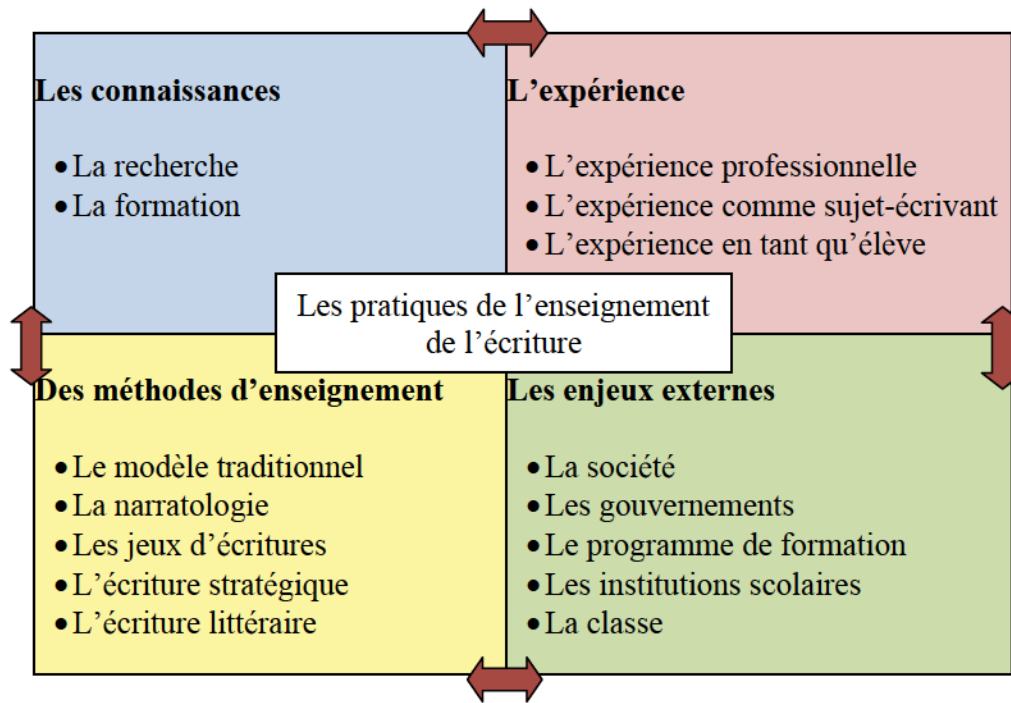


Figure 2. Des facteurs qui influencent les pratiques de l'enseignement de l'écriture

Les écrits consultés nous permettent, à cette étape, d'établir des éléments qui exercent des influences sur la pratique des enseignants. Nous avons établi quatre pôles qui influencent les pratiques des enseignants (Fig. 2) : les connaissances qui proviennent de la recherche et de la formation (Gagné, 2006); l'expérience qui se caractérise par les volets de l'expérience professionnelle, de l'expérience comme sujet-écrivain (Musset, 2011; Préfontaine, 1997) de l'expérience en tant qu'élève (Perrenoud-Aebi, 1997); les méthodes d'enseignement (Colin et al., 2010; Reuter, 1989) qui sont développées par la recherche et promues par les programmes de formation et, finalement, tous les enjeux externes qui ajoutent de nouvelles exigences (Dabène, 2005).

Dans des périodes de tension, l'enseignant retourne à ses propres expériences en tant qu'apprenti scripteur et utilise des méthodes plus traditionnelles (Musset, 2011). Ces retours en arrière qualifiés de régressifs par Massol (2008) sont le fruit de pressions sociales qui s'exercent sur les conduites de l'enseignement de l'écriture.

1.2.2 *Les gestes didactiques des enseignants*

Notre souci est de cerner les gestes professionnels de l'enseignement de l'écriture. Ainsi, la définition proposée par Tardif et Lessard (1999) reconnaît d'une part que le travail est très codifié des influences externes à l'enseignant tel le *Programme de formation de l'école québécoise* (2003), l'institution, le découpage des classes, mais aussi des routines qui permettent d'organiser la vie scolaire. D'autre part, ce travail laisse une grande place à l'improvisation. Ainsi, l'enseignant compose avec des éléments informels, des incertitudes, des imprévus et des personnalités différentes. Cette définition sert de point de départ à notre analyse et contrairement à Bucheton et Soulé (2009), qui ciblent les gestes professionnels par un système d'étayage, nous dirigeons notre regard vers des gestes spécifiques à la didactique. Ainsi, Schneuwly et Dolz (2009, p. 36) précisent que les gestes fondamentaux ou *gestus* : « s'intègrent dans le système social complexe de l'activité enseignante qui est régie par des règles et des codes conventionnels, stabilisés par des pratiques séculaires scolaires. »

Pour définir avec plus de précision l'activité enseignante, les chercheurs (*Ibid*, p. 36) ont établi quatre gestes fondamentaux : mettre en place des dispositifs didactiques, réguler, institutionnaliser et créer la mémoire didactique. Ceux-ci se distinguent des gestes professionnels

puisqu'ils cernent uniquement les situations didactiques en classe. Dans cette recherche, la pratique de l'enseignement de l'écriture est vue uniquement dans des situations didactiques et par les gestes didactiques.

1.3 L'enseignant du primaire et l'enseignement de l'écriture

Contrairement aux enseignants du secondaire, les enseignants du primaire sont des généralistes. Ils doivent enseigner toutes les matières au programme à l'exception des arts, de l'anglais et de l'éducation physique. Cette réalité implique que les choix pédagogiques et didactiques des enseignants sont souvent guidés par les activités proposées dans les manuels scolaires qui offrent une succession d'exercices, ce qui rapproche l'écriture de l'enseignement de la grammaire et l'éloigne de l'écriture de textes. En effet, les manuels scolaires présentent une progression de apprentissages en lien avec le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2003). Ceci a des répercussions sur l'enseignement de l'écriture qui se traduit par une transmission des règles et par des propositions de « trucs » qui ne font pas appel à la réflexion (Cogis et Brissaud, 2003).

Le manque de compréhension des savoirs enseignés provoque à l'occasion une attitude de fuite de la part des enseignants (Bucheton et Chabanne, 2003). En effet, des enseignants passent rapidement d'une notion à l'autre sans en expliquer les fondements théoriques ou les explications linguistiques. Ils mettent donc la grammaire au premier plan et en enseignent les règles par des moyens mnémotechniques. Musset (2011, p. 9) porte aussi un regard très critique sur cette réalité :

Beaucoup d'enseignants et de méthodes focalisent pourtant sur l'acquisition de règles de grammaire et d'orthographe; cette tâche, il est vrai plus facile à enseigner et à évaluer, se fait au détriment d'une véritable réflexion sur les enjeux de la production écrite.

Le manque de connaissances des processus d'écriture et de la littérature en général des enseignants est aussi à l'origine de cette problématique. Desvaux (2007), lors d'une recherche-action sur les pratiques de l'enseignement de l'écriture faite auprès de six classes de quatrième année, conclut que les enseignants font peu écrire les élèves faute de connaissances sur le sujet, et cela malgré des prescriptions ministérielles qui favorisent l'augmentation des situations d'enseignement de l'écriture. Lebrun (2007b, p. 383) remarque « que le temps consacré à l'écriture est qualitativement et quantitativement moins important que celui consacré à la lecture dans les pratiques scolaires traditionnelles du français qui prônent le tout lecture. » Ce tout lecture implique que les enseignants se consacrent principalement à l'enseignement de la lecture avant d'introduire des notions d'écriture.

En somme, l'enseignement de l'écriture au primaire est centré sur l'apprentissage de la norme orthographique. Ce phénomène semble associé au manque de connaissances sur l'ensemble du processus d'écriture, mais nous croyons, comme Lavoie, Lévesque et Chénard (2004), que les conceptions de l'enseignement de l'écriture des enseignants influencent aussi leurs choix didactiques.

1.3.1 Des conceptions de l'enseignement de l'écriture chez les enseignants

Il ressort de ce qui précède que les conceptions/représentations et autres croyances des enseignants à propos de l'écriture sont évoquées comme une variable médiatrice importante dans le processus de transformation de l'objet d'enseignement en objets enseignés. Après avoir exploré les écrits sur le sujet, nous avons retenu des études qui montrent l'influence des perceptions, représentations et des croyances sur les choix didactiques en enseignement de l'écriture.

L'enseignement du français écrit est perçu de différentes façons par les enseignants. Perrenoud-Aebi (1997) a recueilli les témoignages, sous la forme d'entretiens semi-dirigés, de cinq enseignants qui ont des profils professionnels différents afin de dégager les représentations de l'écriture. Le guide d'entretien regroupe des questions abordant les conduites de l'enseignement de l'écriture, les pratiques personnelles et les visions de l'enseignement de l'écriture. L'analyse s'est effectuée dans un premier temps cas par cas, puis par une analyse comparative des entretiens.

Malgré une différence des profils individuels, l'auteure rapporte une certaine homogénéité des points de vue. Une des conclusions est « l'interdépendance qui existe entre la manière dont les enseignants perçoivent l'écriture et son enseignement et l'expérience qu'ils ont eux-mêmes de cette pratique » (Perrenoud-Aebi, 1997, p. 162). Selon l'auteure, malgré une volonté de la part des enseignants d'innover dans l'enseignement de l'écriture, ces derniers remarquent une absence de proposition didactique claire. En effet, ils reconnaissent les concepts théoriques qui postulent que l'élève est au centre de ses apprentissages et que le maître devient un guide, mais dans la pratique,

ils reproduisent l'enseignement reçu qui s'appuie sur des représentations traditionnelles de l'enseignement de l'écriture.

Perrenoud-Aebi (1997) montre que par manque de formation et de pratique comme sujet-écrivain, les enseignants se créent des « théories personnelles » (p. 163) qui influencent leur enseignement. Ainsi, malgré les avancées dans le domaine, ces enseignants conçoivent l'écriture comme un acte linéaire et chronologique qui s'opère de façon similaire dans toutes les situations. Ils décrivent leurs interventions comme intuitives. L'auteure montre ainsi une distance importante entre les approches préconisées de l'enseignement de l'écriture et les pratiques en classe. Les enseignants se réfèrent rapidement à des modèles traditionnels lorsqu'il y a de l'incertitude ou encore un manque de connaissance.

Selon Préfontaine (1998), certains enseignants pensent que seules les consignes permettent aux élèves de savoir écrire, tandis que d'autres pensent que, pour écrire, il faut connaître les subtilités orthographiques de la langue. Le groupe de Direction de l'évaluation et de la prospective (DIEPE, 1995, dans Préfontaine, 1998) a relevé que les approches pédagogiques privilégiées par les enseignants pour l'apprentissage de l'écriture sont l'étude des notions et des phénomènes grammaticaux et syntaxiques (38 %). Ainsi, peu d'enseignants incluent le développement des idées (29 %), la structure d'un paragraphe (29 %), le vocabulaire (15 %) et la situation de communication (11 %). Pourtant, comme cela est inscrit dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2003), l'enseignement de l'écriture devrait mener à la connaissance du processus d'écriture et à sa maîtrise.

Lavoie, Lévesque et Chénard (2004) ont repris ce thème de recherche en étudiant les conceptions des enseignants du premier cycle du primaire au Québec. Ils mettent en parallèle deux types de conceptions de l'enseignement de l'écriture. Le premier renvoie à l'enseignement des orthographes et se concentre sur le contenu. Le deuxième, nommé *conceptions intégrées*, se centre sur l'élève comme acteur principal de ses apprentissages. L'accent est mis sur la globalité de la tâche et les interactions entre les élèves sont favorisées.

L'étude a été conduite auprès de 1063 répondants de douze commissions scolaires. Les données ont été recueillies par un questionnaire qui portait sur l'enseignement et sur l'apprentissage de l'écriture. Les résultats montrent que 608 des participants avaient une conception intégrée de l'enseignement de l'écriture. Une majorité d'enseignants pensent que l'écriture peut s'enseigner dans des situations spontanées, et ce, dès la première année. De façon contradictoire, il ressort aussi de ces résultats qu'un nombre important d'enseignants sont d'avis que les enfants doivent être prêts à écrire avant d'écrire des textes, ce qui entraîne un enseignement formel des orthographes. Les chercheuses concluent que les enseignants perçoivent l'enseignement de l'écriture comme un geste difficile et que l'écriture doit être enseignée étape par étape pour faciliter son apprentissage. Fabre-Cols (2000) arrive aux mêmes conclusions et ajoute que les enseignants, bien qu'ils travaillent en classe sur des textes en évolution, parlent des écrits de leurs élèves comme s'ils étaient des objets figés dans le temps. Ils les abordent comme « des produits routiniers, voire des malédictions, et éprouvent de la difficulté à les observer, à les analyser et à les interpréter » (*Ibid*, p. 8).

Barré-De Miniac (2007), Penloup (2000), Penloup et Liénard (2011) et Reuter (1996) ont mis en évidence deux conceptions dominantes de l'écriture chez les enseignants : la première considère l'écriture comme un don, ce qui implique que les compétences scripturales seraient transmises de façon génétique. La deuxième est une conception d'ordre technique qui associe l'écriture à une technique d'encodage de la pensée. Ces deux conceptions éloignent l'enseignement de l'écriture de sa dimension complexe qu'est la communication. L'une mène à l'abandon d'un véritable accompagnement des élèves et l'autre dirige vers l'enseignement technique de l'écriture.

Les travaux de Lefrançois et Montésinos-Gelet (2004) sur les représentations des futurs enseignants montrent la difficulté de modifier les représentations initiales des enseignants. Cent huit étudiants inscrits au programme universitaire d'enseignement préscolaire et primaire ont participé à cette étude. Les chercheuses montrent qu'il y a eu peu de modifications (61 %) des représentations initiales de l'enseignement de la grammaire à la suite de l'expérimentation. Les chercheuses qualifient ces résultats de décevants, car les étudiants qui ont modifié leur représentation de l'enseignement étaient qualifiés de forts, tandis que les étudiants moyens et faibles sont restés avec les représentations qui sont « rarement étayées sur des arguments fondés scientifiquement » (*Ibid*, p. 1). La difficulté à modifier les représentations et les conduites de l'enseignement a aussi été observée par Blanchard-Laville, Chaussecourte et Roditi (2007) lors d'une étude sur l'accompagnement des praticiens dans leur pratique professionnelle.

L'étude de Bosredon (2014) sur les représentations des enseignants et des élèves du 3^e cycle du primaire a été conduite sur 100 enseignants et 300 élèves. Une des conclusions de l'auteur montre une distance entre ce qui est perçu en écriture comme important et ce qui est évalué. Ainsi,

« à l'école élémentaire, la créativité et l'originalité considérées comme constitutives de l'écriture narrative ne semblent pas vraiment attendues » (*Ibid*, p. 16), ce sont des éléments plus normatifs qui constituent les critères d'évaluation. Bosredon (2014, p.13) explique cette situation par le fait que « certains enseignants renoncent devant la complexité et la diversité des objets d'enseignement intervenant dans l'écriture et devant celles des modalités de correction et d'évaluation. »

Les facteurs qui rendent si difficile la modification des gestes didactiques sont certainement de diverses sources. Peu d'études se sont intéressées à ce sujet, mais depuis le début des années 2000, des chercheurs en didactique se sont penchés sur le rapport à l'écriture. Les travaux sur le rapport à l'écrit pointent tout à la fois vers une relative stabilité des pratiques d'enseignement de l'écriture et des croyances qui leur donnent sens. Colin, Lafont-Terranova et Isidore-Prigent (2010) et Penloup (2000) montrent un lien entre le rapport à l'écriture et l'accompagnement des élèves. Lors d'une étude effectuée auprès de 12 enseignants de la quatrième année à la sixième année du primaire, Colin, Lafont-Terranova et Isidore-Prigent (2010) ont recueilli des données entre 2008 et 2010 pour étudier le rapport à l'écriture des enseignants et leur capacité à aider les élèves « à apprendre à écrire ». Ils constatent que « le code reste central pour tous et masque les autres fonctions de l'écriture : le manque de visibilité de son rôle dans la construction des savoirs est flagrant » (*Ibid*, p. 9). En fait, ils ont remarqué que les enseignants utilisaient l'écriture comme mode de réflexion, mais « ils n'identifient pas le rapport non-littéraire de leurs élèves comme causes de difficulté » (*Ibid*). Ils montrent aussi une distance entre des pratiques expertes personnelles et la capacité à verbaliser et conscientiser les processus utilisés.

Au regard de ce qui précède, nous pouvons nous demander si la vision souvent traditionnelle de l'enseignement de l'écriture qu'entretiennent les enseignants du primaire n'est pas ce qui les dirige vers un enseignement de la norme (Bosredon, 2014; Lavoie, Lévesque et Chénard, 2004; Reuter, 2005).

1.3.2 L'influence négative de l'évaluation traditionnelle sur l'enseignement de l'écriture

Cette conception traditionnelle de l'enseignement de l'écriture oriente le choix des méthodes et des dispositifs en évaluation des apprentissages. Malgré un courant d'évaluation formative, le milieu scolaire maintient une grande tradition d'évaluation sommative. Chabanne (2002) écrit que « la préoccupation prioritaire des pratiques traditionnelles est la mesure des écarts à la norme, et en particulier à la norme (ortho) graphique et syntaxique » (p. 9).

De même qu'un comparatif entre le texte produit par l'élève et un modèle donné persiste dans les pratiques d'évaluation (Paveau, 2003). Bucheton et Chabanne (2003) critiquent cette particularité de l'évaluation puisqu'elle traite l'erreur en termes de manque. Ils expliquent que cette pratique permet d'identifier l'erreur, mais elle ne permet pas de trouver son origine. Cette idée est aussi partagée par Garcia-Debanc (2001), Fabre-Cols (2000) et Masseron (2008). Cette dernière ajoute que l'amélioration des compétences scripturales dépend, entre autres, de la capacité des enseignants à mettre en place des dispositifs d'évaluation qui tiennent compte de l'ensemble du travail et qui se traduisent par un dialogue pédagogique. Fabre-Cols (2000) constate que, lors de la correction de textes, les aspects grammaticaux ou normés sont les premiers pris en compte, mais que, trop souvent, le texte n'est pas considéré dans son ensemble à cause de la difficulté à

l'interpréter et à l'analyser. Cette capacité à évaluer repose, selon Gagné (2006), sur une certaine « maîtrise personnelle du domaine de connaissance qui fait l'objet d'enseignement » (p. 73). Par contre, Fabre-Cols (2000) et Bosredon (2014) reconnaissent que, même si les enseignants sont soucieux de modifier leur pratique évaluative, il reste difficile de contrebalancer le poids de la tradition scolaire.

La valorisation de ce type d'évaluation empêche aussi le développement de la dimension sociale de l'écriture. En effet, même si écrire est un acte solitaire, Lévesque, Lavoie et Marin (2008) montrent que les échanges entre pairs sont efficaces pour développer les compétences réflexives nécessaires à l'utilisation efficace du processus d'écriture. Musset (2011) souligne que ce dispositif didactique qui favorise la communication va à l'encontre des traditions et que les enseignants perçoivent encore qu'écrire doit se faire en silence. Les interactions entre pairs sont généralement interdites pour éviter le vol d'idées. Pourtant, Nahachewsky et Ward (2007) précisent que « l'écrit progresse par les échanges de mots et de silences entre les différents étudiants ce qui confirme la dimension sociale de l'écriture » (p. 59). L'enseignement et l'apprentissage de l'écriture doivent permettre ces temps d'échange entre pairs et des périodes d'écriture collaboratives pour favoriser les situations d'apprentissage.

1.3.3 La pratique scripturale des enseignants

Préfontaine (1998) indique que les enseignants écrivent peu outre des écrits professionnels et elle dénonce cette attitude. Elle insiste sur le fait que, dans ces conditions, les enseignants ne

peuvent s'approprier l'ensemble du processus d'écriture. Ce manque de pratique chez l'enseignant peut être à l'origine de conceptions lacunaires du processus d'écriture.

Pour éviter cette situation, la chercheuse propose que tout enseignant dispose d'une formation qui lui permette de faire une réflexion sur ses pratiques scripturales, et cela, en s'appuyant sur des savoirs de référence. En fait, Musset (2011) rapporte les bienfaits de l'engagement des enseignants dans une démarche personnelle d'écriture sur leur compréhension du processus d'écriture. Cet engagement permet de cette façon d'intégrer toute la dimension sociale de ce moyen de communication dans leur enseignement.

Ces études sur les conceptions de l'écriture des enseignants montrent que malgré les avancées en didactique de l'écriture, les enseignants conçoivent encore son enseignement comme un geste difficile. Il semble aussi que l'écriture se représente comme un acte linéaire et comme une somme de techniques à maîtriser. Il reste que ces recherches tendent à signifier des tensions entre connaissances, conceptions et pratiques. Nous tentons d'expliquer la difficulté de saisir l'écriture dans toute sa complexité par les enseignants.

Nous constatons que, depuis plus d'une décennie, à compter des travaux de Perrenoud-Aebi (1997) jusqu'à l'étude de Colin, Lafont-Terranova et Isidore-Prigent (2010), les constats demeurent les mêmes : l'orthographe lexicale et grammaticale reste au centre de l'enseignement. Perrenoud-Aebi (1997) et Préfontaine (1998) attribuent les motifs de ces conduites d'enseignement au manque de formation des maîtres. Toutefois, Lavoie, Lévesque et Chénard (2004) et Reuter (2005) montrent que les enseignants connaissent les nouvelles approches, mais ne les appliquent

pas en classe. Ils reproduisent un enseignement traditionnel de l'écriture fondé sur leur représentation et leur rapport singulier à l'écriture. Ce constat est repris par Bosredon (2014) qui montre la distance entre les connaissances des enseignants sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture et une application plus traditionnelle du geste didactique réguler. La difficulté à modifier les représentations et les conduites de l'enseignement de l'écriture chez les enseignants alimente ainsi la problématique de l'enseignement de l'écriture.

1.3.4 La résistance à l'introduction de nouveaux outils didactiques

L'introduction des outils didactiques dans une discipline enseignée peut demander une modification des gestes didactiques des enseignantes. Dans les sciences des mathématiques, la résistance des enseignants à l'implantation de nouveaux outils est observée depuis bien longtemps. Trouche (2008) rapporte que, dès 1971, des articles scientifiques font état de la difficulté d'introduire de nouveaux outils en classe. Il précise que cela « peut poser un vrai cas de conscience » (*Ibid*, p. 268). Il ajoute ainsi que « l'introduction de nouveaux outils dans la classe nécessite en effet un temps souvent long, avant que l'usage de ceux-ci ne devienne naturel » (*Ibid*, p.268).

L'introduction d'un nouvel outil dans une situation d'enseignement demande une grande période d'appropriation de la part des enseignants. Trouche (2008) considère « qu'une ressource est une entité vivante qui évolue à la lumière des usages » (p. 266). Ainsi, l'enseignant évalue la qualité de l'outil et il se forge une conception de son utilisation. C'est ainsi que Trouche et Guin (2006) établissent le lien entre conception et usage et qu'ils le qualifient d'indissociable. Van der

Maren (2003) va plus loin et spécifie qu'un modèle d'actions pour qu'il soit considéré par le praticien, doit être cohérent, consistant, efficace, situé et éthique.

Blanchard-Laville, Chaussecourte et Roditi (2007) montrent que « la question de transmission du geste professionnel et de l'accompagnement formatif doit tenir compte des phénomènes de résistance et de transfert » (p. 59), ce qui pourrait expliquer un ancrage profond des modèles traditionnels dans les pratiques. Selon ces chercheurs, il faut établir un lien étroit entre le formateur et le praticien puisque le formateur vise « un assouplissement des capacités psychiques de l'enseignant » (*Ibid*, p.61) pour favoriser le développement du plein potentiel des enseignants.

1.3.5 Problème et question de recherche

En résumé, nous remarquons que l'enseignement de l'écriture se définit par des modèles qui proviennent de la recherche ou par des processus intuitifs. Il semble que les modèles traditionnels (Bosredon, 2014, Fabre-Cols, 2000; Lavoie et al., 2004; Massol, 2008; Reuter, 2005) tendent à perdurer dans le temps, tandis que les modèles proposés par les didacticiens ne font que passer (Reuter, 1989). La segmentation des savoirs facilite l'apprentissage de l'écriture; cependant, il semble que les enseignants se concentrent plus sur les composantes que sur le processus d'écriture dans sa complexité. L'attention est portée principalement sur la norme orthographique (Bosredon, 2014 et Masseron, 2008). Malgré une connaissance des nouvelles approches en didactique de l'écriture, les croyances des enseignants jouent un rôle dans leurs choix didactiques.

De ce fait, la modification des gestes didactiques ne peut se faire par la formulation de prescriptions puisque les enseignants ne les mettent pas en application dans les classes.

Par ailleurs, nous sommes à même de constater que des chercheurs (Simard, 1995; Préfontaine, 1998; Rosier, 2002; Reuter, 2005; Chartrand, 2006; Garcia-Debanc, 2001; Garcia-Debanc et al., 2003) proposent que les enseignants mettent en place des activités didactiques dans lesquelles les élèves écrivent plus, c'est-à-dire une pratique continue et organisée, pour améliorer les compétences rédactionnelles des élèves. Ce constat implique une modification des gestes didactiques des enseignants lors de l'enseignement de l'écriture puisque, tel que nous l'avons présenté, les enseignants tendent à se centrer sur l'apprentissage de la norme et peu sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture de textes.

Compte tenu de la difficulté d'introduire un changement dans les pratiques d'enseignement de l'écriture en raison notamment de la résistance des croyances des enseignants, nous nous questionnons sur la fonction que pourrait jouer un plan de formation continue de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture et de ses effets sur les gestes didactiques ainsi que sur les éléments qui influencent l'engagement des enseignants dans un changement de pratique en cours de formation continue. C'est dans cette optique que nous articulons notre question de recherche comme suit :

Comment se déroule la modification des gestes didactiques de l'enseignement de l'écriture chez des enseignants du primaire dans un contexte de plan de formation continue?

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

2. CADRE CONCEPTUEL

Cette recherche s'inscrit dans deux domaines de recherche : la didactique de l'écriture et le développement professionnel des enseignants. Notre cadre conceptuel articule le concept de gestes didactiques dans son contexte de didactique, le plan de formation, les représentations et conceptions des enseignants, l'apprentissage des enseignants, des modèles de formation et nous terminons par la présentation de contextes favorables aux changements de pratique. Après la présentation des notions et concepts mobilisés par cette recherche, nous indiquons l'objectif général et les objectifs spécifiques.

2.1 La didactique

La didactique peut être synonyme du terme enseignement, mais elle peut aussi référer à la science de la didactique qui se préoccupe des situations d'enseignement et d'apprentissage. Bronckart et Chiss (2009, p. 6) font la distinction entre la pédagogie et la didactique :

La didactique se présente comme une discipline plus restreinte, qui est particulièrement concernée par les problèmes de théorie et méthodologie de l'enseignement (comment concevoir et mettre en œuvre des contenus et des manières d'enseigner qui soient adaptés au niveau des élèves).

La didactique est une science commune à toutes les disciplines. Les chercheurs en didactiques s'intéressent « [...] à la dynamique interne de l'action pédagogique et de l'enseignement disciplinaire » (Boyer et Savoie-Zajc, 1997, p. 19).

La didactique porte donc sur des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage tout en tenant compte du contexte dans lequel se déroulent les activités et les contraintes. Raynal et Rieunier (1997, p. 107) complètent cette définition :

La didactique étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement/apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispenseur de ce savoir et un élève récepteur de ce savoir.

Dans cette définition, nous retrouvons les trois pôles principaux de la didactique : le savoir, l'enseignant et l'élève. Ces trois éléments sont mis en relation dans le triangle didactique (Houssaye, 2000).

2.1.1 Le triangle didactique et le système didactique

Plusieurs chercheurs proposent un modèle des relations en jeu en didactique. Dans le modèle de Houssaye (2000), le savoir, l'enseignant et les élèves sont mis dans une relation bilatérale. En effet, selon l'auteur, un lien s'établit entre deux pôles pour former un processus tandis que le troisième pôle est ignoré. Les processus sont au nombre de trois : « enseigner », représenté par l'axe enseignant-savoir, « former », qui provient de l'axe enseignant-élève et

« apprendre » qui privilégie l'axe élève-savoir. Nous notons que cette représentation n'inclut pas les contextes social et éducatif dans lesquels sont mis en action les processus.

En 2013, Reuter, Cohen-Azria, Dauney, Delcambre et Lahanier-Reuter présentent le système didactique comme « le système de relations qui s'établissent entre trois éléments: le contenu d'enseignement, l'apprenant, l'enseignant » (p. 203). Ces relations sont aussi représentées sous la forme d'un triangle appelé triangle didactique. Contrairement au modèle de Houssaye (2000), les relations à l'intérieur du système didactique ne peuvent exclure le contenu d'enseignement et ce sont les relations que les trois pôles entretiennent entre eux qui le caractérisent. L'apprenant se réfère à l'élève, mais seulement dans un contexte de sujet apprenant, donc dans une situation d'apprentissage. De la même façon, l'enseignant se définit comme « n'importe quel sujet engagé dans une relation avec un apprenant et un contenu d'enseignement » (*Ibid*, p. 204). Il faut ici spécifier que le sujet doit être engagé de façon intentionnelle dans une relation avec un apprenant. Finalement, le contenu d'enseignement consiste en un savoir, un savoir-faire, un rapport à, etc. Ainsi, ce modèle implique une relation tripartite entre les trois composantes.

Dabène (2005), quant à lui, mentionne la nécessité d'inclure la didactique du français « dans le contexte social et le contexte éducatif prenant en compte non seulement les disciplines de recherche et les matières d'enseignement, mais aussi les représentations et les pratiques sociales de la langue, des textes et des discours » (p. 34).

En somme, les processus identifiés par Reuter et al. (2013) ne peuvent se produire indépendamment des contextes scolaire et social dans lesquels ils se déroulent. Tout comme

Schneuwly et Dolz (2009) qui soulignent que la forme scolaire conditionne la transposition didactique, nous croyons que le poids culturel de l'enseignement de l'écriture joue un rôle important jusqu'à la fin de la chaîne de transformation, c'est-à-dire jusqu'à l'objet enseigné.

2.1.2 La transposition didactique

La transposition didactique représente la transformation du savoir d'origine jusqu'à sa dernière adaptation, celle construite par l'interaction entre l'enseignant et les élèves. Elle commence donc par la sélection des contenus qui feront partie des programmes de formation et se finalise par la transformation qui s'exerce dans la classe. Cette figure, inspirée des travaux de Schneuwly et Dolz (2009), illustre les différents réseaux d'influence sur ce processus.

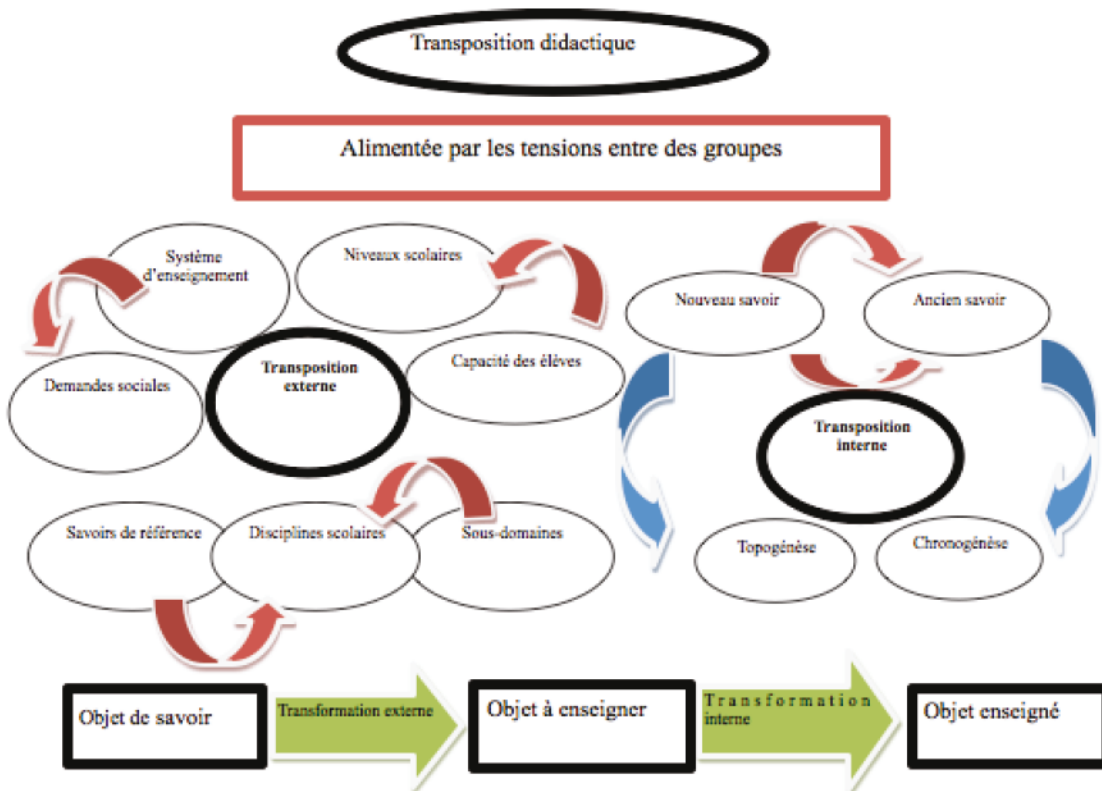


Figure 3. La transposition didactique selon Schneuwly et Dolz (2009)

Les chercheurs montrent deux niveaux de transposition. Le premier, la transposition externe, représente les grandes catégories qui peuvent modifier l'objet de savoir. Les relations se créent entre des entités et se définissent par des tensions. Les chercheurs établissent des liens entre le système d'enseignement et les demandes sociales, les niveaux scolaires et les capacités des élèves et, finalement, entre les savoirs de références, les disciplines scolaires et les sous-domaines de ces disciplines. Les résultats de cette transposition produisent l'objet à enseigner. Le deuxième niveau de transposition est la transposition interne. Ainsi, l'organisation physique de la classe (topogénèse) et l'ordre de présentation des activités (chronogénèse), qui varient en fonction des phases d'apprentissage, agissent sur les choix didactiques des enseignants. Ces derniers sont aussi modifiés par les savoirs anciens et nouveaux du groupe d'élèves. Cette transposition permet le passage de l'objet d'enseignement à l'objet enseigné.

Dans la transposition externe, il s'agit de la sélection des contenus à l'intérieur des savoirs de références, puis dans la transposition interne, c'est l'enseignant avec son groupe d'élèves qui effectue la transformation de l'objet d'enseignement.

2.2 Les gestes didactiques fondamentaux de Schneuwly et Dolz (2009)

Concept central de cette recherche, les gestes didactiques permettent de définir avec plus de précision la pratique enseignante. Schneuwly et Dolz (2009) ont établi quatre gestes

fondamentaux : mettre en place des dispositifs didactiques, réguler, institutionnaliser et créer la mémoire didactique.

Le premier, mettre en place des dispositifs didactiques, nous renseigne sur les moyens pris par l'enseignant pour présenter l'objet enseigné. Ainsi, il fait appel à tous les processus impliqués dans le découpage de la notion. Plus précisément, la chronogénèse et la topogénèse privilégiées, ainsi que le discours utilisé par l'enseignant font partie de ce geste didactique. Schneuwly et Dolz (*Ibid*, p. 37) indiquent que :

De manière plus opérationnelle, un dispositif didactique est concrètement mis en œuvre par une consigne, une question ou un autre acte langagier ainsi que par la création de conditions concrètes qui définissent une activité scolaire à effectuer par les élèves.

En somme, en observant la mise en place des dispositifs didactiques, il est possible de cibler les notions qui semblent importantes pour l'enseignant tout comme les actions langagières qui surviennent lors de difficultés. La mise en place des dispositifs didactiques s'actualise lors de la planification des activités didactiques qui impliquent le choix des savoirs essentiels présentés et leurs organisations dans l'ensemble des activités didactiques.

Le deuxième geste, réguler, est défini par « la prise d'information, l'interprétation et, le cas échéant, la correction concernant l'avancement du travail dans les dispositifs didactiques » (*Ibid*, p. 39). Schneuwly et Dolz (2009) divisent la régulation en deux volets, la régulation interne qui s'appuie sur une démarche planifiée et outillée tandis que la régulation locale est amorcée par un

échange entre pairs ou entre les élèves et le maître. Elle fait donc partie des conditions nécessaires d'accès au savoir pour les élèves. Les gestes de régulation visent l'adaptation aux obstacles rencontrés par les élèves et permettent ainsi une coconstruction de l'objet enseigné. Ainsi, par exemple, toutes les actions qui visent l'accompagnement de l'élève dans la tâche d'écriture proposée et l'évaluation du texte produit ou en cours de production sont des actions qui s'inscrivent dans la régulation.

L'institutionnalisation dirige vers une synthèse des notions abordées en classe afin de mettre en évidence les éléments importants. Les auteurs indiquent que « l'institutionnalisation vise la création d'une culture commune de la classe qui reflète les normes sociales. » (*Ibid*, p. 39). Ce geste doit être explicite et mène à une généralisation des concepts.

Finalement, le dernier geste – créer la mémoire didactique – vise à faire un tout à partir des éléments issus du découpage. Il permet de faire des liens entre les savoirs vus avant, pendant et après une séquence didactique. Ce geste aide les élèves à donner du sens aux objets élémentés pour les remettre dans l'organisation du tout d'origine.

Cette conceptualisation des gestes fonde la conception du plan de formation qui sera mis en œuvre dans le cadre d'une action de développement professionnel adressée aux enseignants. Dans cette recherche, nous avons décidé de modifier certains gestes didactiques de l'enseignement de l'écriture des enseignants par un plan de formation qui s'étale sur une période d'une année scolaire.

2.3 Un plan de formation continue de l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture

Le changement de pratique chez les enseignants passe souvent par de la formation continue. En enseignement de l'écriture, ces formations varient grandement tant dans le contenu que dans le format proposé, mais elles ont toutes le même objectif c'est-à-dire d'améliorer les pratiques, les connaissances et les attitudes des enseignantes dans le but d'améliorer les compétences des élèves (Guskey, 2002 ; Chard, 2004 ; Guskey et Yoon, 2009 ; Lydon et King, 2009). Guskey (2002, p.383) précise :

In most cases, that end is improvement of student learning. Professional development programs are systematic efforts to bring about change in the classroom practices of teachers, in their attitudes and beliefs, and in the learning outcomes of students. [Dans la plupart des cas, il s'agit d'améliorer l'apprentissage des élèves. Les programmes de développement professionnel sont des efforts systématiques visant à modifier les pratiques en classe des enseignants, leurs attitudes et leurs convictions, ainsi que les résultats des élèves.]

Plusieurs chercheurs (Adey, 2004; Cordingley, Bell, Rundell et Evans, 2003; Guskey 2000,2009; Harland et Kinder, 1997; Joyce et Showers, 1988) se sont penchés sur les composantes d'un plan de formation continue. Joyce et Showers (1988) ont déterminé quatre composantes d'une formation pour qu'elle atteigne les objectifs de départ, c'est-à-dire modifier les pratiques enseignantes dans le but d'augmenter les compétences des élèves. Ils montrent qu'une formation doit avoir un volet théorique, un volet de modélisation des nouvelles pratiques, un volet pratique

qui permet aux enseignants d'essayer ces nouvelles façons de faire et un volet qui inclut de la rétroaction sur des pratiques en classe. Ces chercheurs proposent aussi des occasions d'essais dans une classe avec la supervision d'un formateur.

Guskey (2002) définit quatre principes pour mettre en place un plan de formation « efficace » :

1. Une orientation claire sur le processus d'apprentissage des élèves
2. Une attention au changement individuel et organisationnel des enseignants
3. Une proposition de petits changements qui appartiennent à une vision globale
4. Une longue période de formation pour permettre d'intégrer les modifications

En s'appuyant sur les principes établis par Guskey (2002), Adey (2004) propose quatre catégories qui orientent la composition d'un plan de formation. 1) *Le changement* qui inclut un volet théorique mettant en évidence les contenus notionnels, un volet pratique proposant des actions claires et un volet matériel comportant des outils didactiques pratiques; 2) *le plan de formation* d'une longueur et d'une intensité suffisante pour atteindre les objectifs propose des méthodes reflétant les méthodes pédagogiques mises en place et inclut un système de supervision à l'intérieur de l'école; 3) *la direction d'école* impliquée dans le changement partage sa vision de l'implantation avec les parties prenantes et s'assure de mettre en place des changements structurels pour assurer la continuité et; 4) *les enseignants* travaillent en groupe pour partager leur expérience, communiquent entre eux à propos des changements proposés, ont la possibilité de s'appropriier le changement tout en étant soutenus dans leur questionnement et leurs convictions à propos de l'enseignement et de l'apprentissage et finalement, plusieurs opportunités en classe de mettre en

pratique le changement et d'y réfléchir leur sont offertes.

Pour Adey (2002), chacune des catégories et des facteurs qui compose, le plan de formation doit être respecté et considéré. En fait, un plan de formation ne peut pas exclure un élément et le compenser par un autre. Un plan de formation efficace dépend de l'articulation de ces catégories et de ces facteurs, ce qui le rend fragile et complexe. Adey (2004) attribue l'échec de plusieurs plans de formation à cette complexité et au manque de considération pour chacun des facteurs. Pour Guskey (2002), l'échec des plans de formation est principalement dû au manque de considération des facteurs de motivation à s'engager dans des changements de pratique et au fait que des plans de formation ne tiennent pas compte du processus de changement des pratiques et des croyances des enseignants.

2.4 Le plan de formation proposé

Pour élaborer le plan de formation proposé, nous nous sommes inspirés d'un dispositif didactique de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture (des Rosiers, 2008), des gestes didactiques (Schneuwly et Dolz, 2009) et des quatre principes de Guskey (2002). Nous présenterons le détail de ce plan de formation à partir des quatre principes.

2.4.1 Une orientation claire sur le processus d'apprentissage des élèves

En enseignement de l'écriture, il est important de bien comprendre le processus d'écriture d'un apprenti scripteur. Le processus d'écriture de l'élève est bien différent de celui de l'adulte. En effet, lorsque nous abordons le processus de l'apprenant, nous devons considérer ses principales

composantes (la planification, la mise en texte et la révision) et ses habiletés de bases (le geste graphomoteur, l'accès à l'orthographe, le vocabulaire et la lecture-écriture) qui influencent la fluidité du processus d'écriture. La figure 4 illustre le processus d'écriture en indiquant la place importante des habiletés de base dans l'utilisation fluide du processus d'écriture.

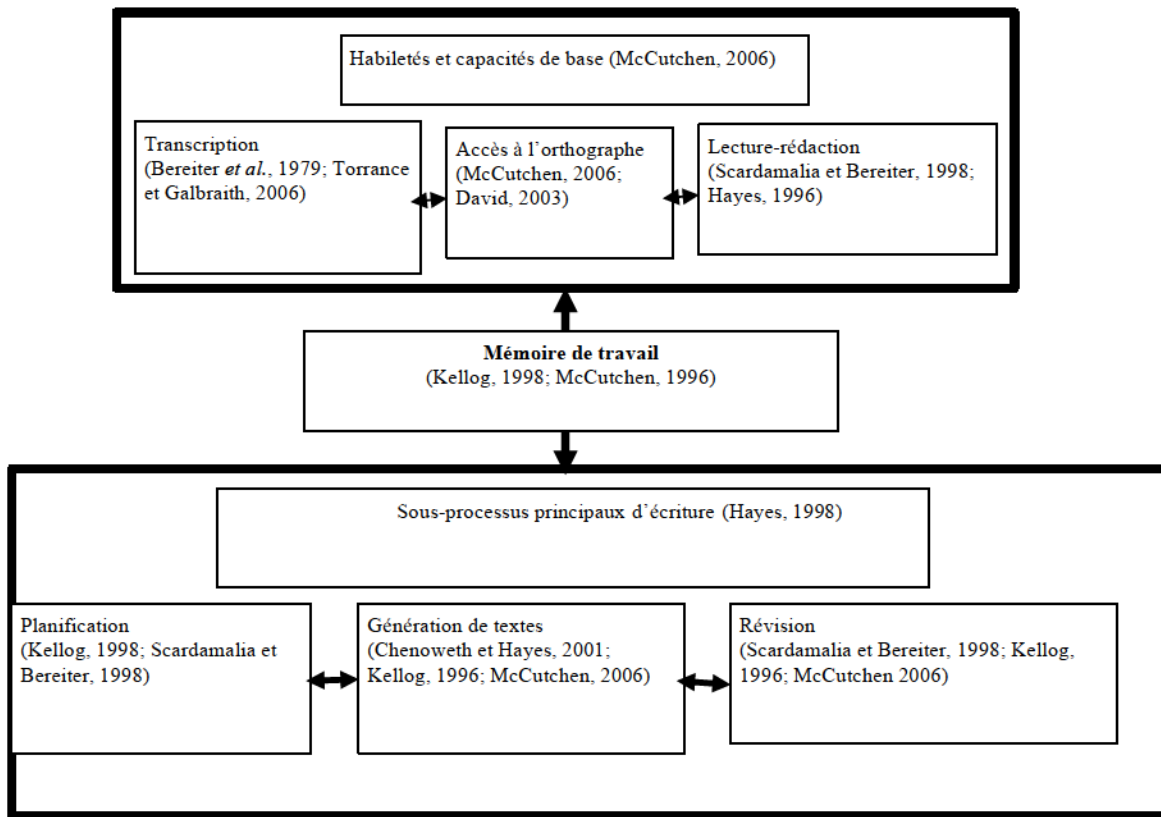


Figure 4. Modèle du processus d'écriture de l'apprenti scripteur (des Rosiers, 2008)

Ce modèle a la particularité d'accorder une place centrale à la mémoire de travail. L'activité de rédaction, en nécessitant de « jongler » avec de nombreuses contraintes, s'avère être particulièrement couteuse en ressources cognitives. Elle doit alors être envisagée dans le cadre général du fonctionnement du système cognitif, notamment composé de la mémoire à long terme

et de la mémoire de travail. Or, l'intégration de la mémoire de travail dans les modèles de production de textes est relativement récente (Chanquoy et Alamargot, 2002, p. 364).

Effectivement, son rôle est souvent négligé dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture de textes au primaire. Pourtant la mémoire de travail « [...] sert, à la fois, de stockage de courte durée et de système à capacité limitée pour le traitement d'information dans les tâches cognitives » (Kellog, 1998, p. 103). Il importe de retenir qu'elle a une capacité limitée et qu'elle influence la fluidité du processus d'écriture (Mc Cutchen, 1998). Devant cette réalité, la progression des apprentissages située dans une chronogénèse doit aider à développer les habiletés de base réduisant ainsi la charge sur la mémoire de travail et laissant plus de place à l'appropriation de nouveaux concepts.

Les élèves du primaire sont des apprentis scripteurs et doivent être assistés dans leurs apprentissages. Nous avons présenté le processus singulier de l'apprenti scripteur, maintenant, nous voulons souligner l'importance d'assister les élèves tout au long du processus d'écriture au moyen d'outils organisationnels (des Rosiers, 2008).

Les outils organisationnels font partie d'un ensemble de moyens d'assistance cognitive, linguistique ou encore physique utilisés pour améliorer les compétences scripturales des élèves. Les outils organisationnels incluent des systèmes d'annotation (utilisation de couleurs pour identifier des éléments du paragraphe), des organisateurs textuels (liste de conjonctions et de prépositions), des procédures (la technique du hamburger), des stratégies orthographiques (les régularités orthographiques) et tous les outils utilisés dans la transformation et la construction des

processus (outils de suivis de la planification et de révision) (Wertsch, 1998; Wertsch et Toma, 1995). Les outils soutiennent les performances cognitives en aidant le scripteur à organiser sa réflexion par l'allègement de certains aspects du processus d'écriture et des processus réflexifs en rendant certains éléments des processus plus visibles et plus accessibles. Le scripteur utilise ainsi un ensemble d'outils pour construire un texte.

Pour illustrer les outils organisationnels, nous présentons en exemple la technique du hamburger (des Rosiers, 2008). Cet outil permet d'illustrer la construction d'un paragraphe.

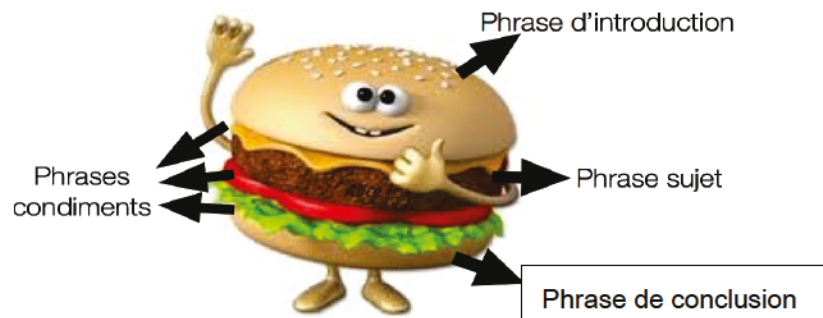


Figure 5 : La technique du hamburger

Par cette illustration, l'élève apprend qu'un paragraphe doit avoir une phrase d'introduction et une phrase de conclusion qui sont représentées par le pain. Il doit identifier sa phrase boulette ou phrase sujet qui est l'idée principale du paragraphe et les phrases condiments servent à compléter cette idée principale. Cette technique encourage l'élève à limiter son paragraphe à une idée principale et à la développer.

Effectivement, le processus d'écriture de l'apprenti scripteur n'étant pas encore fluide, il

importe de soutenir les processus cognitifs dans le but d'en favoriser une utilisation naturelle par l'introduction d'outils organisationnels (Wertsch, 1998). Les outils organisationnels étayent la tâche en rappelant à l'élève les différentes étapes d'actions qu'il peut utiliser pour planifier, contrôler et réviser son texte (Baker, Gersten et Scanlon, 2002).

Le scripteur novice ne connaît ni les outils ni les procédures qu'il peut utiliser dans une situation d'écriture. Les outils organisationnels peuvent être utilisés pour externaliser les processus et pour présenter les stratégies en dirigeant l'élève vers des actions qui lui permettent de s'autoréguler (Englert, Mariage et Dunsmore, 2008). Englert et al. (2008) précisent que ces outils organisationnels amènent l'élève à écrire un texte à un niveau supérieur que ce qu'il serait capable de faire seul.

Ainsi, l'enseignant qui tient compte de la particularité du processus d'écriture met en place des outils organisationnels pour permettre à l'élève de s'appropriier les savoirs essentiels et pour soutenir le processus d'écriture. Toutefois, pour que ce processus d'apprentissage puisse se faire, il faut aussi mettre en place une chronogénèse des dispositifs didactiques qui considère les étapes du processus d'apprentissage.

Pour favoriser les apprentissages des savoirs essentiels et des compétences dans le domaine de l'écriture, la chronogénèse des activités didactiques se divise en trois phases : l'initiation, l'appropriation et la maîtrise. Pour respecter le processus d'appropriation de nouvelles notions des élèves, le processus d'évaluation est considéré comme un processus d'accompagnement qui se modifie à chacune des phases. Ainsi, dans la chronogénèse des apprentissages, le choix des gestes

didactiques vient soutenir cette progression (des Rosiers, 2008). Le tableau suivant fait une synthèse des différentes phases et des objectifs poursuivis.

Tableau 1. Les trois phases de la chronogénèse des notions liées à l'apprentissage de l'écriture

| Phases | Objectifs | Tâches | Attentes | Évaluation | Auteurs |
|----------------------|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| Initiation | Sensibiliser à un nouveau savoir | Pratique quotidienne | Développement de l'aisance face à la tâche | Diagnostic Formative | Guay, Legault et Germain (2006) |
| | Favoriser la prise de risque | | Plaisir d'écrire | Formative | Graham et al. (2007) |
| | Favoriser la créativité et l'invention | Atelier d'écriture | Valorisation des initiatives | Formative | Dolz (2000) |
| | Développer la confiance | Lecture des textes des élèves | Valorisation des efforts | Formative | Marquis et Guy (2007) |
| Appropriation | Systematiser et automatiser | Alternance entre exercices et situations problèmes | Transfert des connaissances dans divers contextes de production écrite | Formative | Saad-Robert (2007) |
| | Introduire des connaissances par des activités de découverte | Mise en place des situations d'écriture favorisant les échanges entre pairs | Développement du processus réflexif des élèves S'approprier les contenus notionnels | Formative, ajustement des contraintes d'écriture selon les individus | Élalouf (2006) Chabanne (2002) |
| | Favoriser la prise de risque | Lecture des textes des élèves | Développement du processus réflexif lors de la relecture | Formative sur des textes en évolution | Bishop (2005) |
| | Utiliser des stratégies d'écriture | Alternance entre exercices et utilisation des stratégies présentées dans des situations d'écriture | Utilisation de stratégies d'écriture présentées S'approprier les contenus notionnels | Formative sur des textes en évolution | Barré-De Miniac (2007) Noël et Pigeyre (2008) |

| | | | | | |
|-----------------|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| Maitrise | Écrire des textes en utilisant les stratégies et les savoirs enseignés | Production écrite selon les contenus notionnels abordés | Adaptation des élèves aux contraintes d'écriture fixées par l'enseignant | Évaluation sommative des productions | Pritchard et Honeycutt (2007) |
|-----------------|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|

La période d'initiation a pour objectif de sensibiliser l'élève à un nouveau savoir ou à une habileté. Pour arriver à cette fin, Pritchard et Honeycutt (2007) recommandent un temps de pratique quotidienne. Ils spécifient aussi que les élèves développent de l'aisance face à une tâche d'écriture s'ils ont l'occasion d'écrire souvent dans un environnement positif sans évaluation. Graham et al. (2007) spécifient que cette écriture quotidienne doit favoriser la prise de risques chez l'élève. L'effort doit être encouragé quel que soit le résultat. Dolz (2000) propose des activités didactiques favorisant l'émergence de l'invention et de la créativité. L'élève doit percevoir que, dans ce contexte, il peut essayer différentes stratégies et qu'il a du temps pour les maîtriser.

La période d'appropriation renvoie à des activités spécifiques d'écriture qui font partie des exigences d'évaluation. Saada-Robert (2007) précise que ces tâches d'écriture « visent à systématiser et à automatiser la maîtrise de chaque composante » (p. 39). Elle les nomme activités-exercices. La chercheuse insiste sur le fait que ces tâches doivent alterner avec des situations problèmes qui impliquent l'ensemble de la tâche d'écriture pour qu'elles deviennent efficaces.

C'est à cette étape que nous suggérons la mise en place d'une approche par alternance (des Rosiers, 2008). D'un côté, l'élève doit s'approprier de nouvelles connaissances par des activités de découvertes et la mise en pratique dans un contexte restreint et dans des tâches complexes

d'écriture. Il doit passer du geste à la réflexion. De l'autre, l'enseignant, par une évaluation formative, doit ajuster les contraintes selon les individus.

Dans la période de maîtrise, l'élève est apte à écrire un texte en utilisant des stratégies enseignées en tenant compte des problèmes éprouvés, et cela, selon son niveau de compétences. Cette période vise l'évaluation des compétences scripturales des élèves par l'observation des productions terminées. L'enseignant s'appuie sur une évaluation plus traditionnelle pour établir l'écart entre le texte et la norme fixée.

Ce n'est qu'à la fin d'un ensemble d'activités didactiques qu'un texte doit être évalué dans sa finalité, autrement, ce sont les textes intermédiaires qui font objet de suivi. De plus, il faut prévoir un temps pour permettre aux élèves de s'habituer à des contraintes de production.

En somme, le plan de formation doit avoir un volet qui traite de l'apprentissage de l'écriture par les élèves. Dans ce volet, il importe de présenter le processus d'écriture de l'apprenti scripteur, car il dictera un ensemble de gestes didactiques tels que de mettre en place des dispositifs didactiques et de réguler. Si l'enseignant ne considère pas le processus d'écriture particulier de l'élève, la planification et la régulation des activités d'écriture auront peu d'impact sur la progression des compétences scripturales des élèves. Le plan de formation doit aussi présenter certains outils organisationnels, car ils soutiennent l'élève dans ses apprentissages. De plus, la chronogénèse en trois temps explicite le rythme d'apprentissage des élèves. Il met en relief le temps et les différentes étapes pour favoriser l'apprentissage des savoirs (enseignement de

notions), des savoir-faire (comment utiliser la notion dans un texte avec l'aide des outils) et des savoir-être (l'attitude face à la tâche d'écriture) présentés par l'enseignant.

2.4.2 Une attention au changement individuel et organisationnel des enseignants

En proposant un plan de formation sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture à des enseignants, nous avons fait le choix de fournir un ensemble d'outils organisationnels qui permettent de planifier des séances d'enseignement et d'apprentissage, de réguler les apprentissages et les enseignements et de créer la mémoire didactique tout en institutionnalisant les objets/savoirs.

Comme nous l'avons illustré plus tôt, l'écriture est un objet complexe et son enseignement est difficile à cerner puisqu'à l'école primaire elle est si élémentée qu'il est facile de perdre l'ensemble. L'introduction d'outils organisationnels a une double visée : les outils assistent l'élève dans ses apprentissages et assistent l'enseignant dans son organisation des activités d'écriture. L'enseignant qui s'engage dans la confection d'outils organisationnels doit saisir les savoirs essentiels sélectionnés et les positionner dans le processus d'écriture et dans la grammaire textuelle. Cet exercice favorise une meilleure organisation du travail des enseignants et oriente les gestes didactiques posés. Ces outils organisationnels servent autant l'enseignant que l'élève.

Les outils organisationnels permettent à l'enseignant de rendre visible le caractère particulier de la structure du texte, les stratégies et les procédures qui sont sous-jacents à l'écriture d'un texte, à sa planification et à sa révision. Les outils organisationnels sont particulièrement efficaces quand ils sont associés à un dialogue avec autrui sur le contenu et la qualité du texte

produit et aussi sur les processus et les stratégies d'écriture (Baker et al. 2003). Ils assistent donc les enseignants dans l'accompagnement des élèves pendant l'écriture de textes. Ils orientent la discussion entre l'élève et l'enseignant sur le texte en production.

Les outils organisationnels ont un effet sur la topogénèse des activités. Ils appuient les efforts des enseignants dans un suivi individualisé dans un contexte de groupe. Ainsi, les outils, en assistant les élèves dans leur écriture, favorisent le développement de leur autonomie et permettent à l'enseignant de faire un enseignement différencié. Un plan de formation sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture doit soutenir les changements organisationnels des gestes didactiques des enseignants. Les outils organisationnels favorisent la prise de conscience de cette nouvelle organisation. Ils soutiennent les enseignants dans différents gestes didactiques et dans une nouvelle topogénèse et chronogénèse des activités d'écriture. Comme ces outils ne se présentent pas sous une forme fixe et qu'ils doivent être construits par les enseignants en fonction du groupe d'élèves, les enseignants peuvent faire des changements en respectant le rythme d'apprentissage des élèves.

2.4.3 Une proposition de petits changements qui appartiennent à une vision globale

Schneuwly et Dolz (2009) ont identifié quatre gestes didactiques qui sont présents dans l'enseignement de l'écriture. Toutefois, un plan de formation continue sur l'enseignement et l'apprentissage ne doit pas viser la modification de tous les gestes didactiques dans un espace-temps trop court. Dans le plan de formation, nous suggérons différentes approches didactiques qui

soutiennent les actions dans les différentes phases d'apprentissage des élèves et qui favorisent l'insertion de nouveaux gestes didactiques.

Tableau 2. Des approches didactiques

| Approches | Contexte | Action | Gestes didactiques (Schneuwly et Dolz, 2009) | Objectifs | Auteurs |
|--------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| Modélisation | Enseignant | Verbaliser le processus réflexif lors de l'écriture d'un texte | Institutionnaliser Créer la mémoire didactique | Développement d'un vocabulaire commun aux processus d'écriture Modification des conceptions du travail du texte | Graham et al. (2007) |
| | Textes en évolution | Montrer différents textes en évolution | Mettre en place des dispositifs didactiques | Développement du processus de révision | Pritchard et Honeycutt (2007) |
| | Écriture collaborative | Écrire en groupe ou en dyade | Mettre en place des dispositifs didactiques Réguler | Mise en commun de leur conception de l'écriture d'un texte | Grgorinic et Raden (2005) |
| | Écriture collaborative avec TIC | Écrire un texte collectif sur l'ordinateur | Mettre en place des dispositifs didactiques Réguler | Échanges de haut niveau sur les processus d'écriture | Lefebvre et Deaudelin (2001) |
| Lire pour écrire | Utilisation des livres pour la jeunesse | Lire des livres pour la jeunesse pour découvrir des genres | Mettre en place des dispositifs didactiques | Découverte d'un genre scolaire | Sève (2005) Oriol-Boyer (2004) |
| Approche différenciée | Écriture de textes | Individualiser les contraintes | Réguler | Respect des rythmes d'apprentissage | Plane (2006) Élalouf (2006) |
| Approche par alternance | Enseignement par capsules | Introduire des nouveaux savoirs | Mettre en place des dispositifs didactiques | Construction des savoirs. | Barré-De Miniac (2007) |
| | | Alterner mini-leçons et écriture de textes | Réguler Institutionnaliser | Réduction de l'écart entre la théorie et la pratique. | Noël et Pigeyre (2008) |

| | | | | | |
|---------------------------|---------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|------------------------------|
| | | | Créer la mémoire didactique | | |
| Approche réflexive | Favoriser les discussions | Favoriser les périodes d'échanges lors de l'écriture de textes | Réguler | Construction des connaissances | David (2003) Fayol (2007) |

Les approches didactiques proposées aux enseignants ne s'inscrivent pas toutes dans un seul courant de pensée. Depuis les dernières années, des didacticiens s'appuient sur plusieurs paradigmes pour définir les processus d'apprentissage. Nous définissons chacune des approches proposées dans le tableau.

La modélisation est la représentation et la verbalisation du processus réflexif lors de l'écriture d'un texte. Graham et al. (2007) identifient deux objectifs distincts à cette approche. En exprimant son raisonnement, tout en utilisant les termes exacts, l'enseignant contribue à développer un vocabulaire précis qui facilitera la communication. De plus, devant la classe, lorsque le maître compose un texte avec l'aide des élèves, il exprime son questionnement et ses réflexions. Cette pratique permet d'illustrer l'interaction entre les différents sous-processus d'écriture.

Grgorinic et Raden (2005) proposent l'écriture collaborative – c'est-à-dire l'écriture à deux élèves ou plus pour un même texte – pour développer les processus réflexifs. En effet, grâce à l'écriture collaborative, les élèves discutent de la conception d'un texte commun. Dans cette approche, l'élève joue en alternance un rôle d'observateur et d'acteur. Il doit partager ses idées sur un sujet, en planifier l'organisation et assister le groupe à l'écriture d'un texte, et cela, tout en

négoçant les différentes propositions de ses pairs. Shirley (2009) ajoute que ces échanges entre pairs permettent aux élèves de prendre conscience du processus d'écriture en plus d'augmenter leurs connaissances du genre scolaire abordé. Cette chercheuse souligne les facteurs sociaux dans le développement de la métacognition.

L'approche didactique qui promeut la lecture pour améliorer les compétences scripturales au primaire s'appuie sur l'utilisation de la littérature pour la jeunesse. Cette dernière est considérée comme un élément de médiation dans l'apprentissage de l'écriture (Oriol-Boyer, 2004). C'est par l'instauration d'ateliers d'écriture que l'enseignant introduit le lien qui unit la lecture à l'écriture. Ces ateliers sont « [...] un lieu d'échange sur les textes produits, les processus de création et la littérature » (Marquis et Guy, 2007, p. 11).

Pour introduire la différenciation didactique, Plane (2006) développe une approche de la gestion des contraintes. En effet, reprenant les avancées de Reuter (2005) sur les aspects conflictuels de l'acte d'écrire, c'est-à-dire la gestion des processus d'écriture et la gestion des paramètres qui réduisent l'efficacité des processus, la chercheuse élabore un modèle qui met en évidence la singularité et la constance du processus d'écriture. Ce modèle consiste à établir des contraintes d'écriture qui isolent un des paramètres et qui ciblent un aspect du genre scolaire à l'étude.

Dans une approche par alternance, l'enseignant fait succéder des périodes de pauses et d'activités. Barré-De Miniac (2007, p. 168) parle de « [...] jeu subtil d'alternance entre les phases orales et des phases écrites ». En fait, selon la chercheuse, ces allées et venues gardent une trace

de leur cheminement autant dans les connaissances enseignées que dans la pratique scripturale. Pritchard et Honeycutt (2007) vont plus loin dans leurs recommandations, ils soulignent l'importance d'avoir des périodes d'alternance entre les mini leçons sur les concepts de la langue, des spécificités du genre et finalement sur le processus d'écriture. Ce principe implique une pratique régulière de l'activité qui est ponctuée par des périodes de repos où l'on travaille d'autres aspects de l'écriture.

L'approche réflexive a pour objectif de favoriser les apprentissages par les échanges entre pairs ou entre maître et élèves. Le langage devient alors un outil de médiation entre les savoirs et l'élève (Vygotski, 1934/1978). Pour Vygotski (1934/1978), l'apprentissage est plus que l'habileté à réfléchir, c'est l'acquisition de plusieurs habiletés qui permettent de réfléchir dans différents contextes.

De plus, une approche réflexive de la langue permet de rendre l'enfant plus autonome face à un problème linguistique. Pour libérer la mémoire de travail, une des habiletés de base à développer est l'accès à l'orthographe. Ainsi, l'accès à l'orthographe doit s'enseigner par un processus réflexif et non juste par des processus mnémotechniques. Le français n'étant pas seulement un système de notation phonographique, il faut développer chez les élèves des stratégies réflexives qui leur permettent de surpasser la coexistence entre phonographie et sémiographie (Fayol et Jaffré, 2008). Selon David (2003), il importe de construire des savoirs dynamiques qui se développent à la fois par des automatisations et par des processus réflexifs. Ainsi, il revient à l'enseignant de mettre en évidence les régularités orthographiques pour permettre à l'élève de faire des choix éclairés et moins exigeants pour la mémoire de travail.

Les scripteurs ont besoin de modèles théoriques pour comprendre ce qu'ils voient et pour cibler des catégories d'interventions didactiques. Pour le didacticien, le modèle a l'avantage de désigner les variables à surveiller et les points sur lesquels agir (Plane, 2004, p. 5). Ainsi, ce modèle donne des assises à l'enseignant pour adapter les contraintes d'écriture en fonction de chaque élève et pour s'éloigner des interventions intuitives.

Ces différentes approches didactiques commandent les gestes didactiques identifiés par Schneuwly et Dolz (2009) qui peuvent être soutenus par des outils organisationnels. Dans le plan de formation proposé, les enseignants peuvent décider de s'impliquer à différents niveaux et de s'engager dans de petits changements tout ayant une vision claire des conséquences de ces changements sur l'apprentissage des élèves. Des liens entre les approches didactiques, les gestes didactiques et leur implication sur les compétences scripturales sont explicités par la formatrice. Ceci permet à l'enseignant de faire des choix éclairés et de planifier les changements qu'il souhaite apporter dans son enseignement de l'écriture.

2.4.4 Une longue période de formation pour permettre d'intégrer les modifications

Les activités de formation continue au Québec sont souvent guidées par le ministère de l'Éducation et de l'Éducation supérieure ou par une orientation pédagogique d'une commission scolaire ou elles s'inscrivent dans la tenue de différents congrès sur des thématiques variées. Elles varient en temps et en forme. Les enseignants choisissent différentes activités de formation en fonction de leur besoin ou encore en fonction de leurs intérêts (Lyndon et King, 2009).

Guskey et Yoon (2009) établissent à un minimum de 30 le nombre d'heures nécessaire pour voir des changements des gestes didactiques des enseignants. Toutefois, les chercheurs soulignent que le nombre d'heures n'est pas le seul facteur qui influence un plan de formation continue en enseignement. Dans cette optique, Lydon et King (2009) vérifient l'efficacité de courts ateliers de formation. Ils montrent que les enseignants ont modifié certains gestes didactiques à court terme, mais ils montrent aussi que le manque de support organisationnel a eu un impact négatif sur l'engagement dans un changement à long terme. Dans cette optique, leur recherche traite d'un élément de l'enseignement des sciences et les gestes modifiés sont en lien avec un objet d'enseignement.

Toutefois, dans le contexte de notre recherche, le plan de formation vise l'enseignement de l'écriture en présentant plusieurs facettes de son enseignement et de son apprentissage. Comme le contenu théorique et pratique de cette formation est volumineux et que le changement dans les résultats des élèves se fait sur une longue période, nous avons choisi d'étaler le plan de formation sur une année scolaire.

Le plan de formation proposé répond aux quatre principes de Guskey (2002). En effet, il présente des contenus théoriques et pratiques validés par des recherches en didactiques de l'écriture. Son objectif est de modifier les gestes didactiques, les croyances et les attitudes des enseignants pour améliorer les compétences scripturales des élèves.

2.5 Des représentations/croyances des enseignants

La mise en place de gestes didactiques est teintée entre autres par des représentations des enseignants. Abric (1994) précise que les enseignants vont expliquer et justifier leurs gestes en utilisant leurs représentations. Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010) rapportent que les représentations se manifestent par des métaphores, des paroles ou des actions.

Nous définissons les représentations sociales pour ensuite les situer dans un contexte didactique. Finalement, nous établissons un lien entre les représentations, les croyances et l'attitude.

2.5.1 *Les représentations sociales*

Au début des recherches en didactique, dans les années 1970, des chercheurs se sont intéressés aux représentations des enseignants. Jodelet (1994, p. 37) définit les représentations par « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » Gilly (1988) met en évidence les fonctions anticipatrice et justificatrice des comportements des enseignants en situation d'interaction.

Les représentations sont le produit d'une transformation du réel dont les interactions sociales sont à l'origine du processus. Jodelet (1994) rapporte l'importance de la communication dans les phénomènes représentatifs puisque le langage joue un rôle dans l'organisation de la

pensée. Dans ce contexte, les représentations, même si elles sont individuelles, se construisent dans un collectif.

Durkheim (dans Jodelet, 1994) introduit la notion de « représentation collective ». Pour ce sociologue, les représentations individuelles sont grandement influencées par les représentations d'un collectif. Il met en évidence le volet instable des représentations individuelles et montre l'intérêt d'étudier les représentations d'un collectif qui sont plus stables et durables. Moscovici (2004) apporte certaines nuances au concept de représentations collectives de Durkheim. Il développe le concept de représentations sociales. Il rejette le volet statique entre représentations individuelles et représentations collectives. Moscovici (2004) réfère plutôt au dynamisme entre les représentations individuelles qui sont issues de la société et celles de la société qui se construisent par les individus. Il y a donc un mouvement permanent entre les représentations de la société et celles des individus.

Moscovici (2004) présente deux processus liés à la représentation : l'objectivation et l'ancrage. L'objectivation réfère à la sélection des informations, à la schématisation structurante et, finalement, à la naturalisation qui oriente les perceptions de l'individu. Par la suite, par un processus d'ancrage, l'objet de représentation s'insère dans le réseau des représentations de l'individu et fait partie de son ensemble de significations (Jodelet, 1994).

Moliner (2001, p. 4) définit les représentations sociales par :

Des ensembles de connaissances, attestées ou illusoirs, relatifs à l'environnement des individus. Ces connaissances ont la particularité d'avoir été collectivement

produites selon des processus socialement déterminés. Elles orientent les perceptions de l'environnement, les actions individuelles ou collectives et les communications.

En milieu scolaire, le processus de représentation est une construction individuelle et collective qui s'élabore dans un contexte social défini à la fois par l'institution d'enseignement et par les exigences ministérielles, ce qui guide les pratiques enseignantes (Cuet, 2006).

Abric (1997, p. 59) va plus loin, pour lui « les représentations sociales sont un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné. » Les représentations sociales font partie d'un système qui se compose d'un noyau et de quelques éléments périphériques. Ces derniers donnent la signification et déterminent les relations qui les relient entre eux (*Ibid*). Par exemple, deux groupes d'individus qui ont comme noyau commun l'écriture peuvent en avoir une représentation différente puisque les éléments périphériques peuvent différer ou être hiérarchisés différemment. Dans le domaine de l'enseignement de l'écriture, il faut connaître la signification que l'enseignant accorde à l'écriture pour bien comprendre la place de l'écriture dans son schème conceptuel.

2.5.2 *Les représentations en didactiques*

Dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2007), les représentations sont définies « pour parler des systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique » (Reuter et al., 2007, p. 197). Ces auteurs s'éloignent de la définition d'Abric en excluant les volets subjectifs, c'est-à-dire, les opinions, les attitudes et les

croyances. Ils restreignent les représentations au domaine des informations et des connaissances. Nous croyons que les représentations sont une transformation d'un objet social, donc elles ne se limitent pas à un réseau de connaissances, elles se composent aussi de dimensions subjectives.

Dans le domaine des didactiques, les représentations et les conceptions sont des termes qui sont repris indépendamment de leur définition. Pour parler des conceptions, nous retrouvons aussi les termes de représentation, préconcept, déjà-là, idées initiales, idées préconçues, conceptions antérieures, etc. Giordan et de Vecchi (1987) proposent le terme de conception pour parler des représentations individuelles. Ils précisent que les conceptions sont le processus de construction mentale du réel. Ils ajoutent que la modification des conceptions demande à un individu de s'engager dans un processus cognitif coûteux. Il devient donc moins déstabilisant de conserver les schémas ancrés que de les modifier (Reuter et al., 2007). Les conceptions sont par conséquent un des facteurs de résistance aux changements étant donné le coût cognitif de leurs modifications.

Les représentations sont donc principalement envisagées dans une perspective cognitive. Dans le contexte de cette recherche, cette acception nous semble incomplète, car elle ne fait pas référence aux autres domaines de la pensée, soit les aspects affectif et comportemental. Ce constat nous rapproche de la définition que fait Abric (1997) et nous amène à définir le concept de croyances ou encore « teacher beliefs » dans la littérature anglo-saxonne et de le situer par rapport au concept d'attitude.

2.5.3 *Les croyances des enseignants*

Le terme de croyance ou « beliefs » est largement employé dans la littérature anglo-saxonne pour parler des idées, des opinions et des pensées d'une personne par rapport à un certain sujet. Dans une recension des écrits sur les croyances, Pajares (1992, p.313) énumère des termes utilisés pour parler des croyances :

often under alias—attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertories of understanding, and social strategy, to name but a few that can be found in the literature. [Souvent appelé aussi attitudes, valeurs, axiomes, opinions, idéologie, perceptions, conceptions, systèmes conceptuels, préconceptions, dispositions, théories implicites, théories explicites, processus mentaux internes, stratégies d'action, règles de pratique, perspectives, répertoires de compréhension et stratégie sociale, pour n'en citer que quelques-uns que l'on peut trouver dans la littérature.]

À partir du constat de la pluralité des termes employés pour identifier les croyances ainsi que du manque de consensus, Pajares (1992) reprend une définition plus générale de Rokeach (1970, p. 113) qui opérationnalise le concept et selon laquelle une croyance consiste en « any simple proposition, conscious or unconscious, inferred from what a person says or does, capable of being preceded by the phrase, 'I believe that'. . . » [Toute proposition simple, consciente ou

inconsciente, déduite de ce qu'une personne dit ou fait, susceptible d'être précédée de la phrase « je crois que... ». Selon Chong, Wong et Lang (2005), les croyances des enseignants représentent un concept complexe qui est associé à leurs attitudes, leurs attentes et leurs expériences personnelles. Rimm-Kaufman, Storm, Sawyer, Pianta, et LaParo (2006) ajoutent que les croyances des enseignants s'appuient sur un jugement, une évaluation, des valeurs, mais elles ne sont pas nécessairement fondées sur des faits. Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010, p. 86) cherchant un consensus dans les recherches qui utilisent le concept de « *teacher's beliefs* », proposent que « le concept de croyances des enseignants renvoie à des contenus mentaux, ayant trait à l'enseignement, compilé dans des schémas ou des concepts, pouvant prendre la forme de propositions ou d'assertions. » Ils ajoutent que les croyances sont stables dans le temps.

À partir de la classification de Shulman (1987), Gobat et Berger (2018, p. 443) proposent trois sous-ensembles de croyances : « croyances et connaissances pédagogiques générales, disciplinaires et pédagogiques du contenu. » Ils définissent les croyances pédagogiques générales par les croyances de l'enseignant sur l'enseignement et l'apprentissage. Ils incluent des croyances sur la gestion de classe, sur l'apprentissage et sur les gestes didactiques planifiés et posés. Les croyances disciplinaires impliquent les croyances et connaissances sur les concepts, le vocabulaire, les réflexions et la didactique propre à une matière. Finalement, les croyances pédagogiques du contenu se rapportent à la fois aux croyances pédagogiques générales et aux croyances disciplinaires. Ces croyances se manifestent au travers des gestes didactiques sélectionnés ainsi que du processus de didactisation d'une notion enseignée.

Il faut souligner que les croyances ne présupposent pas un système de validation rigoureux. En effet, plusieurs croyances sont partagées au sein de groupes, mais leur évidence tient davantage au fait même qu'elles sont répandues et non contestées qu'au fait qu'elles sont justifiées par une argumentation rigoureuse (Crahay et al., 2010). Par exemple, certains enseignants du primaire partagent une croyance voulant que les élèves doivent apprendre à orthographier avant d'apprendre à écrire un texte; cette affirmation est largement répandue et elle va à l'encontre de la recherche en enseignement de l'écriture. Toutefois, même si certaines croyances sont d'origine sociale et sont partagées à l'intérieur d'un groupe, il faut que l'enseignant y adhère personnellement pour qu'elles fassent partie de ses propres croyances.

Ainsi les croyances des enseignants engloberaient à la fois des éléments personnels et des éléments partagés par l'ensemble de la communauté enseignante (Verloop, Van Driel et Meijer dans Gobat et Berger, 2018). Selon Gobat et Berger (2018), cette réalité permet de rapprocher le concept des croyances de celui des représentations.

Les croyances et les attitudes sont aussi étroitement liées. Selon Rokeach (1970, p. 112), l'attitude est « a relatively enduring organization of beliefs around an object or situation predisposing one to respond in some preferential manner. » [Une organisation de croyances relativement durable autour d'un objet ou d'une situation prédisposant à réagir de manière préférentielle]. Selon Legendre (1993, p. 112) :

L'attitude est un état d'esprit (sensation, perception, idée, conviction, sentiment, etc.), disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout

élément de son environnement (personne, chose, situation, évènement, idéologie, mode d'expression, etc.) qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable.

Ainsi, l'attitude est une organisation des croyances qui influence les comportements et plus spécifiquement, les gestes didactiques posés.

De nombreux auteurs se sont intéressés aux liens entre les gestes didactiques et la pensée des enseignants sous l'angle des croyances (Crahay et al, 2010; Gobat et Berger, 2018; Guskey, 2002; Richardson, 1998). Ces chercheurs identifient la présence d'une relation, mais il ne semble pas y avoir un consensus sur la direction de cette relation. Certains chercheurs, comme Bryan (2012), indiquent que la modification des croyances est préalable à la modification des gestes didactiques. Brown (2009) arrive à la conclusion que les croyances pédagogiques relatives à l'évaluation des apprentissages ont permis de mettre en place de nouveaux gestes de régulation. Pour d'autres chercheurs, un changement de pratique initie un changement de croyances (Guskey, 2002). Skott (2015) explique la complexité des liens qui unissent les croyances et les gestes didactiques. En fait, selon l'auteur, les croyances influencent les gestes didactiques et à l'inverse les gestes didactiques influencent les croyances. Plus précisément, Skott (2015) situe trois différentes perspectives de la relation entre les croyances et gestes didactiques (p. 19) :

The outcomes of these studies have brought forward three distinct perspectives over the way the relationship beliefs and practice functions, and they are the following: beliefs influence practice, practice influence beliefs, teachers' beliefs are

disconnected from their practices. This means that we can induce that the relationship beliefs-practice is actually very complex, in which these two components influence one another; the power of these interconditioning can vary across every individual and context as well as according to the type of beliefs and practices that are being assessed. [Les résultats de ces études ont dégagé trois perspectives distinctes sur le fonctionnement des relations entre croyances et pratiques : les croyances influencent la pratique, les pratiques influencent les croyances, les croyances des enseignants sont déconnectées de leurs pratiques. Cela signifie que nous pouvons induire qu'une relation pratique-croyances est en réalité complexe, dans laquelle ces deux composantes s'influencent : la puissance de ces interconditionnements peut varier selon les individus et les contextes, ainsi que selon le type de croyances et de pratiques évaluées].

Un consensus existe autour du lien qui unit les croyances et les gestes didactiques, toutefois c'est la complexité de cette relation qui alimente le débat. Malgré la controverse sur l'orientation de cette relation, il nous apparaît important de prendre position, car dans le contexte de cette recherche, nous invitons les enseignants à mettre en place de nouveaux gestes didactiques et ainsi de créer de nouvelles expériences d'enseignement dans le but d'améliorer les compétences scripturales des élèves. En nous appuyant sur Guskey (1987, 2002), Richardson (2003), Spillane (2015) et Moreover, James et Pedder (2006), nous pensons que la mise en place de nouveaux gestes didactiques peuvent influencer les croyances des enseignants, même si ces dernières sont de nature stable et semblent résister aux changements (Richardson, 2003). En fait, dans une étude

auprès d'enseignants de niveau secondaire, Moreover, James et Pedder (2006) montrent que les enseignants peuvent mettre en place de nouveaux gestes didactiques en classe même s'ils ne correspondent pas à leurs croyances. Guskey (2002) ajoute que l'attitude et les croyances au regard de l'enseignement sont influencées par l'expérience en classe. Il donne cet exemple (*Ibid*, p. 384) :

Teachers who have been consistently unsuccessful in helping students from educationally disadvantaged backgrounds to attain a high standard of learning, for example, are likely to believe these students are in-capable of academic excellence. If, however, those teachers try a new instructional strategy and succeed in helping such students learn, their beliefs are likely to change. Again, the point is that evidence of improvement or positive change in the learning outcomes of students generally precedes, and may be a pre-requisite to, significant change in the attitudes and beliefs of most teachers. [Les enseignants qui n'ont jamais réussi à aider les élèves issus de milieux défavorisés sur le plan éducatif à atteindre un niveau d'apprentissage élevé, par exemple, sont susceptibles de croire que ces élèves sont incapables d'atteindre l'excellence académique. Toutefois, si ces enseignants mettent en œuvre une nouvelle stratégie pédagogique et parviennent à aider ces élèves à apprendre, leurs croyances sont susceptibles de changer. Encore une preuve d'une amélioration ou d'un changement positif dans les résultats des élèves précède généralement un changement important dans les attitudes et les croyances de la plupart des enseignants].

Nous préconisons la mise en place de nouveaux gestes didactiques dans le but d'influencer positivement les apprentissages des élèves et, ainsi, modifier les croyances et les attitudes des enseignants. Cette séquence se situe à l'intérieur du processus d'apprentissage des enseignants.

2.7 L'apprentissage des enseignants

Fischer, Higgins et Loveless (2006) reconnaissent que plusieurs études ont été menées sur les approches pédagogiques et sur l'apprentissage des élèves, mais très peu portent sur le processus d'apprentissage des enseignants. Ces chercheurs mettent en évidence la complexité de ce processus en le qualifiant de long et d'instable. L'apprentissage des enseignants en exercice se fait entre autres par de la formation continue. Au Québec, cette formation n'est pas obligatoire et elle est en partie assurée par des experts ou des conseillers pédagogiques. Guskey (2002) questionne l'efficacité de ce type de formation, car selon ce chercheur, les concepteurs n'ont pas considéré les facteurs qui motivent les enseignants à s'engager dans de nouvelles pratiques et les processus par lesquels des changements se produisent. Le processus d'apprentissage des enseignants est influencé par un ensemble de facteurs environnementaux (Coburn, 2002) et personnels (Zimmerman, 2006).

Dans cette partie du cadre conceptuel, nous portons notre attention plus précisément sur ce qui favorise l'adoption de nouveaux gestes didactiques par des enseignants. Lorsque nous parlons d'apprentissage des enseignants, le phénomène de résistance aux changements vient nous interpellé puisqu'il est souvent ciblé comme responsable des échecs de certaines formations (Bovey et Hede, 2001). The National Foundation for Educational Research (Maughan et al., 2012)

s'est intéressé aux facteurs qui favorisent l'apprentissage de nouveaux gestes professionnels. Dans cette perspective, nous amenons l'idée de la responsabilité partagée et du leadership partagé. Finalement, nous présentons des modèles d'apprentissage qui nous apparaissent complémentaires : le modèle de Guskey (2002), qui précise les étapes de la transformation des pratiques enseignantes et, finalement, celui de Shulman et Shulman (2004) qui met la réflexion professionnelle au centre des modifications.

2.7.1 La résistance aux changements

Dans un contexte de réformes scolaires, des chercheurs se sont intéressés à la résistance aux changements des enseignants. La résistance aux changements est un processus naturel et elle s'active lorsqu'un enseignant est sommé de passer de pratiques connues et maîtrisées à des pratiques inconnues (Bovey et Hede, 2001). Bovey et Hede (2001) identifient deux catégories de processus de défense, une qui mène vers une adaptation à de nouvelles situations et l'autre qui éloigne de l'appropriation des changements. Csikszentmihalyi (1993) explique que les enseignants vont résister à de nouvelles pratiques si ces dernières ne sont pas faciles à intégrer à leurs pratiques habituelles. Ils doivent aussi être convaincus que l'effort fourni sera positif sur les résultats des élèves.

S'appuyant sur les travaux de Greenberg et Baron (2000), Zimmerman (2006) établit huit obstacles au changement : l'incapacité à reconnaître le besoin de changement, les habitudes, les échecs antérieurs, le sens de la sécurité, la peur de l'inconnu, la remise en question de l'expertise, la peur de modifier la hiérarchie professionnelle et la remise en question des relations sociales au

sein de l'organisation. Elle explique que la résistance aux changements se traduit de façon différente pour chaque individu et qu'elle s'active par l'anxiété provoquée par de nouvelles situations. Bovey et Hede (2001) montrent dans une étude sur la résistance aux changements faite auprès de neuf entreprises et 615 employés que la première raison identifiée par les formateurs pour expliquer des résultats mitigés sur l'implantation de nouvelles pratiques est la résistance aux changements des travailleurs.

2.7.2 Des facteurs favorisant le changement

Dans le but de documenter des conditions qui favorisent la modification des pratiques, Maughan, Teeman et Wilson (2012) ont consulté des résultats de 132 recherches de 2006 à 2010. Ils définissent un changement positif par une relation de cause à effet entre les gestes didactiques des enseignants et l'apprentissage des élèves après la formation continue.

Ces chercheurs concluent que pour qu'il y ait modification des pratiques, d'une part, les enseignants doivent avoir l'opportunité d'exercer un jugement discrétionnaire et l'opportunité de mettre en place des activités créatives. D'autre part, il faut que les enseignants s'engagent dans une culture de collaboration, qu'ils acceptent les contraintes d'une pratique qui s'appuie sur des règles externes plutôt que sur une pratique autonome habituelle et qu'ils reconnaissent la nécessité d'un investissement dans une démarche de recherche personnelle qui implique un processus d'essai-erreur. Elmore (2002) et Stipek, Givvin, Salmon et MacGyver (2001) spécifient que, pour modifier les gestes didactiques, il faut un changement dans les croyances, les normes et les valeurs à partir des pratiques en cours et des essais de nouvelles pratiques. D'autres chercheurs américains

(Hargreaves et Fink, 2003; Higgins, 2003; Pritchard et McDiarmid, 2006) identifient la volonté individuelle associée à l'appui de la direction et de la communauté de professionnels comme facteurs qui soutiennent l'apprentissage.

2.7.3 *Des responsabilités partagées*

Dans un contexte scolaire, différents types de leadership sont en constante interaction : pensons à l'enseignant dans sa classe, aux équipes cycle, aux directions d'école ou encore au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Webster, McNeish et Scott (2012) du « Centre for Understanding Behaviour Change » (CUBC) précisent que la modification des pratiques ne dépend pas uniquement de l'enseignant. Selon ces chercheurs, les comportements et la pratique des enseignants répondent aux changements en fonction de trois facteurs. Le premier facteur est d'ordre individuel. Le deuxième est d'ordre externe et appartient à l'environnement scolaire et le troisième facteur est externe à l'école. Il s'agit de l'environnement qui entoure l'institution, les politiques gouvernementales, les prescriptions ministérielles et les recherches en éducation. Ils concluent que les enseignants apprennent et se développent sur le plan professionnel quand les visées et les objectifs sont représentés dans des activités authentiques et qu'il y a collaboration avec des pairs. Ainsi, nous pouvons conclure que la responsabilité est partagée entre l'enseignant et le milieu scolaire.

2.7.4 *Des leaderships partagés*

Maughan, Teeman et Wilson (2012) définissent trois différents types de « leadership » pour les directions d'école : stratégique, opérationnel et distributif. Le « leadership stratégique »

correspond à la vision et aux grandes attentes de la direction. La vision et les attentes doivent être clairement énoncées, elles doivent tenir compte du contexte particulier de chaque milieu de pratique et elles doivent s'accompagner de mesure de formation et de soutien pour les enseignants. Le « leadership opérationnel » est associé au climat de l'environnement de travail. La direction doit créer « une culture du changement » (p. 3) qui encourage et soutient l'innovation pédagogique tout en proposant un espace d'apprentissage pour les enseignants. Finalement, le « leadership de distribution » est le partage des responsabilités de direction au sein de l'organisation. Ainsi, l'ensemble du personnel enseignant devient un agent de changement. Selon ce rapport, ces trois types de « leadership » favorisent des changements dans les pratiques.

À partir de ce principe de leadership dans la modification des pratiques, le Maughan, Teeman et Wilson (2012) proposent des formes de leadership qui appartiennent comme nous venons de le montrer à la direction des écoles, mais aussi aux collègues de travail et à l'enseignant.

Tableau 3. Liste des conditions favorables à l'innovation en enseignement (Maughan et al. 2012, p. 13)

| | | |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| • Évaluation par les élèves | • Une place pour le partage et pour la réflexion sur des pratiques | • Un engagement clair dans la formation continue |
| • Temps et espace pour de l'innovation pédagogique | • Distribution du leadership • Leadership sur la réflexion professionnelle • Un leadership fort | • Permettre l'erreur ou l'échec |
| • Une attention sur les habiletés | • Une organisation bien dirigée | • Faire confiance au professionnalisme des enseignants |

Le « peer-led » correspond à la collaboration entre les enseignants à l'intérieur d'une même école ou encore dans différentes institutions. Cette forme d'initiative permet de faire connaître les différentes pratiques enseignantes pour créer une communauté d'apprentissage. Le « self-led » représente les initiatives personnelles des enseignants au regard de leur pratique. La réflexion professionnelle est un élément-clé d'une démarche de modification des pratiques. Pritchard et McDiarmid (2006) rapportent que les enseignants doivent développer une pensée réflexive sur leur pratique et la capacité d'analyser leur pratique ainsi que celle de leurs collègues. Les chercheuses indiquent que ces discussions sur les pratiques peuvent mener au développement d'une communauté d'apprentissages professionnels qui promeut l'échange d'informations sur les résultats des élèves et une vision commune des objectifs à atteindre. Le tableau 4 présente une synthèse des facteurs positifs et négatifs à la modification des pratiques et l'implication des acteurs en fonction du leadership.

Tableau 4. Synthèse des facteurs en fonction des acteurs

| Acteur | Facteurs positifs | Facteurs négatifs | Responsabilités en fonction du type de leadership |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| • Enseignant | <ul style="list-style-type: none"> • Réceptivité • Volonté individuelle • Activités créatives • Connaissances du milieu • Exercer un jugement discrétionnaire | <ul style="list-style-type: none"> • Manque de compréhension du contenu • Incapacité à reconnaître le besoin de changement • Habitudes • Échecs antérieurs • Sens de la sécurité • Peurs | <ul style="list-style-type: none"> • Initiative • Réflexion professionnelle |
| • Collègues | <ul style="list-style-type: none"> • Mentoring • Collaboration | <ul style="list-style-type: none"> • Pression des pairs | <ul style="list-style-type: none"> • Collaboration • Communauté d'apprenants |
| • Direction | <ul style="list-style-type: none"> • Support • Visées et objectifs présentés • Évaluation | <ul style="list-style-type: none"> • Manque de suivi • Soutien à court terme • Manque d'implication | <ul style="list-style-type: none"> • Exploitation les changements • Soutien la modification des pratiques • Apport de ressources |

Dans cette perspective, un modèle d'apprentissage doit considérer l'enseignant et sa volonté de s'engager dans la modification des gestes didactiques, doit tenir compte de ses conceptions, doit s'assurer de sa compréhension de l'approche proposée, doit lui offrir un temps pour des essais et un espace pour la réflexion. Cela doit se réaliser en s'appuyant sur la collaboration du milieu tant par les pairs et que par la direction.

2.8 Des modèles de formation

Richardson (1998) fait état de deux types de formation dont le but est la modification des pratiques. Le premier modèle ‘Training Model’ se présente sous une forme traditionnelle de développement professionnel. Un expert externe à l’école vient présenter de nouvelles façons de faire dont les objectifs et les effets sur l’apprentissage des élèves sont clairement établis. Cette formation se déroule sur une période de quelques heures ou quelques jours. Ce modèle s’appuie sur deux présupposés: des comportements et des techniques sont reproduits lors d’un enseignement en classe et les enseignants peuvent apprendre ou changer leurs comportements en les reproduisant par la suite dans leur salle de classe. Selon Richardson (1998), ce modèle de formation obtient certains résultats si les propositions correspondent aux visions et aux croyances des enseignants. Les changements de pratique sont observables à court terme, mais ils sont presque inexistants après une période de trois années.

Guskey (2002) porte un regard critique sur les formations professionnelles qui se déroulent sur une courte période de temps. Il remarque que très peu d’études sur l’apprentissage des enseignants vérifient si les pratiques enseignées sont encore présentes après deux ou trois années.

Le second modèle « Réflexive, Collaborative Models » a comme objectif de soutenir la volonté de changement des enseignants. Il vise le développement d’une approche systémique et réflexive de la pratique enseignante. Richardson (1998) rapporte un modèle « mutual adaptation » proposé par Goudvis et Pearson en 1988. Ce modèle s’appuie sur la modification des orientations et des croyances pour activer une transformation des gestes didactiques qui perdure. C’est un

travail de collaboration entre des experts en formation et des enseignants. Ce sont les enseignants qui, en observant leur propre pratique, déterminent les nouvelles directions à prendre pour réorienter leurs gestes didactiques. Ce modèle demande plusieurs rencontres et des occasions pour expérimenter de nouvelles façons de faire. Des formations qui s'appuient sur ce modèle peuvent prendre différentes formes, mais elles ont toutes les mêmes caractéristiques. Richardson (1998, p. 3) indique :

They are not based on a deficit model of change. They assume that reflection and change are on-going processes of assessing beliefs, goals, and results. They are designed to help develop and support a change in orientation. The desired outcomes of such models are not pre-specified behaviors and skills. The purpose is procedural: to create an ecology of thinking, deliberation, and experimentation. [Ils ne s'appuient pas sur un modèle de changements déficitaires. Ils présument que la réflexion et les changements sont des processus continus d'évaluation des croyances, des objectifs et des résultats. Ils sont conçus pour développer et soutenir un changement d'orientation. Les résultats attendus de ce type de modèle ne sont pas des comportements et habiletés préétablis. Le but est procédural : créer un environnement de réflexion, de discussion et d'expérimentation].

Richardson (1998) rapporte que ce modèle permet des changements à plus long terme puisqu'il s'attarde à la modification des croyances et des pratiques individuelles. Les enseignants qui se sont engagés dans ce type de formation ont développé un sentiment d'autonomie et de contrôle pour activer des changements souhaités et réfléchis. Toutefois, pour que ce modèle

atteigne ses objectifs, il faut que la direction et la communauté enseignante endossent cette démarche et qu'elle soit soutenue tout au long du processus.

2.8.1 Le modèle de Guskey (2002)

Dans les dernières décennies, une nouvelle direction dans la modification des gestes didactiques a été initiée par la priorisation des changements de croyances et des attitudes pour arriver à une transformation des pratiques. Selon Guskey (2002), les programmes de formation, qui s'appuient sur la modification des attitudes et des croyances en tout premier lieu, sont conçus pour gagner l'approbation des enseignants, leur engagement et leur motivation. La participation des enseignants est sollicitée dans la planification des sessions et ils sont consultés pour s'assurer que les nouveaux gestes correspondent à leurs besoins. Guskey (2002) dénonce cette pratique, car les résultats de certaines recherches, même s'ils montrent un engagement volontaire de la part des enseignants, indiquent aussi que ces derniers transforment les gestes enseignés pour les ramener aux pratiques initiales.

En réponse au modèle « Réflexive, Collaborative Models », Guskey (2002) établit trois objectifs principaux de la formation continue des enseignants, soit le changement des gestes didactiques en classe, le changement d'attitude et des croyances, des changements sur l'apprentissage des élèves. Toutefois, Elmore (2002) établit que ce dernier élément reste conflictuel au sein de la communauté de chercheurs américains. Il souligne qu'il n'y a aucun consensus sur un lien de cause à effet entre la modification des gestes didactiques des enseignants et l'amélioration des compétences des élèves.

Le modèle 'Teacher Change' présente une approche alternative. Il fournit une séquence différente des trois principales retombées du développement professionnel. Selon ce modèle, le changement dans des attitudes et des croyances vient après la démonstration des changements dans les résultats des élèves. Ces améliorations suivent habituellement la modification des gestes didactiques des enseignants par une nouvelle approche pédagogique, du nouveau matériel ou par la modification des procédures mises en place par les enseignants dans leur classe.

Guskey (2002) souligne le fait que ce n'est pas le développement professionnel qui change les attitudes et les croyances, mais l'expérience positive de la mise en place de nouveaux gestes didactiques. Les enseignants changent leurs croyances et leurs attitudes, car ils ont observé les résultats positifs. L'élément clé de ce modèle est la démonstration claire de l'amélioration des compétences des élèves. Il note que dans des études qui ont appliqué le modèle 'Teacher Change', les enseignants qui ont mis en pratique les nouvelles propositions et qui ont constaté de meilleurs résultats auprès de leurs élèves ont conservé les nouveaux gestes didactiques. Ce modèle se base donc sur les principes d'apprentissage expérientiel. Guskey (2002) conclut que les pratiques qui ne produisent pas de changements dans les résultats des élèves sont tout simplement abandonnées et un retour rapide des pratiques antérieures se fait. La figure 7 illustre ce modèle.

Figure 6. Le modèle 'Teacher Change' de Guskey (2002)



En somme, la modification des pratiques est encore difficile à cerner et les changements de pratique sont un processus complexe qui s'opère sur une longue période. Le problème de ce constat est que l'apprentissage est rarement un processus instantané et que même si les nouvelles pratiques sont possiblement efficaces, le temps de leur appropriation est long tout comme la modification des résultats des élèves. Selon Guskey (2002), cette distance entre l'application des nouvelles pratiques et la modification des résultats des élèves est un facteur d'anxiété non négligeable. Il faut donc instaurer des mesures de suivi tant pour les progrès des élèves que pour les enseignants afin de diminuer ces tensions. La collaboration entre pairs et avec des chercheurs est une voie proposée par Guskey (2002).

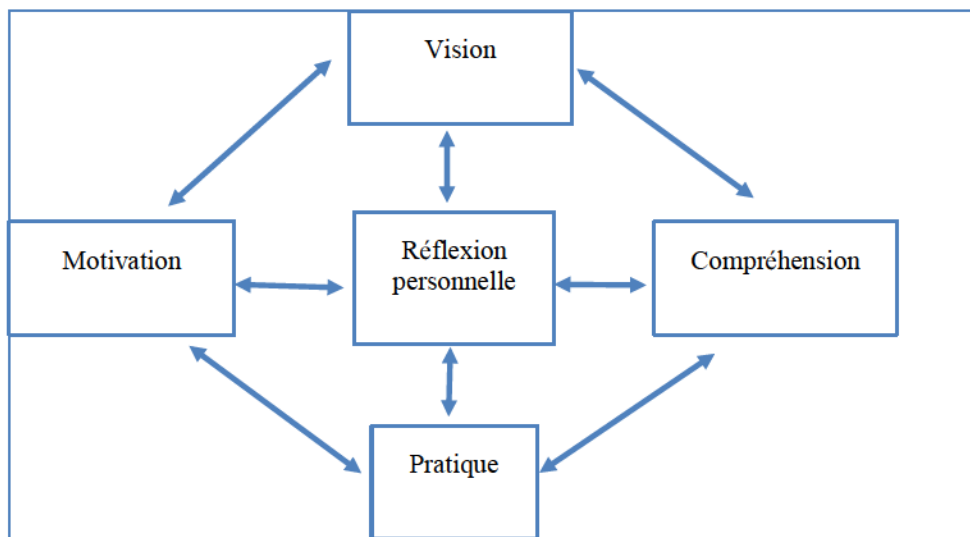
2.8.2 Le modèle d'apprentissage de Shulman et Shulman (2004)

Le modèle de Shulman et Shulman (2004) se dessine en deux temps. Le premier porte uniquement sur l'enseignant et le second met en relation l'enseignant et son milieu.

Shulman et Shulman (2004) proposent un modèle de l'apprentissage qui définit l'apprentissage par les termes suivants : « vision, motivation, compréhension, pratique, réflexion

et communauté²» (p. 259). Elles schématisent le niveau d'analyse individuel en intégrant les conceptions de l'apprentissage.

Figure 7. Le niveau d'analyse individuel à l'intérieur d'une communauté (Shulman et Shulman, 2004, p. 260)



Par cette représentation, nous pouvons imaginer un ensemble de situations singulières qui expliquent pourquoi un enseignant ne s'engage pas dans la modification des pratiques. Par exemple, un enseignant qui a les connaissances et la compréhension d'une nouvelle approche ou un nouveau savoir, mais qui n'a pas les habiletés pour la mettre en application n'atteindra pas son objectif d'apprentissage. Il en est de même d'un enseignant qui comprend l'approche et qui a les habiletés pour l'implanter, lorsque cette approche ne concorde pas avec sa vision de l'enseignement. Shulman et Shulman (2004) définissent l'enseignant accompli à partir de ce

² Traduction libre : «*Vision, Motivation, Understanding, Practice, Reflection, and Community.*»

modèle en signifiant qu'un enseignant accompli intègre sa vision, sa motivation, sa compréhension et ses gestes didactiques, ce qui lui permet d'apprendre à améliorer sa réflexion professionnelle.

Ils utilisent le terme « praxis » pour parler d'une forme de pratique qui est critique et ancrée dans la vision et les conceptions. Ils établissent cinq catégories d'attributs autour desquels des enseignants se développent : le cognitif qui inclut le discernement, la compréhension et l'analyse; les dispositions qui rassemblent les conceptions et les croyances; la motivation qui représente la volonté, le changement et la persévérance; la performance qui inclut les prescriptions, la coordination, l'articulation et l'initiative et finalement, la réflexion qui inclut l'évaluation, la révision, l'autocritique et l'apprentissage par l'expérience. Mais comme enseigner est un acte social, les chercheurs ont aussi développé un modèle d'analyse de la communauté. Ils ont mis en relation la vision partagée, les connaissances communes, la communauté de pratique et la collaboration qui alimentent les activités organisées pour soutenir la réflexion et l'apprentissage par l'expérience. Ainsi s'imbrique la communauté d'apprentissage aux niveaux individuel et institutionnel.

2.9 Des contextes favorables aux changements de pratique

Il nous semble difficile d'isoler la modification des gestes didactiques du contexte dans lequel il prend place. Pour poursuivre sur cette voie, nous voulons, à l'instar de Sherin et Han (2004), définir des contextes propices aux changements de gestes didactiques. Ces chercheuses se positionnent dans la mouvance américaine de développement professionnel et c'est dans cette

optique qu'elles établissent des conditions qui favorisent la modification des gestes didactiques des enseignantes.

La communauté d'apprentissage joue un rôle primordial dans le soutien de nouvelles initiatives. Pour Sherin et Han (2004), la communauté d'apprentissage doit avoir une volonté de redéfinir les gestes didactiques. C'est à l'intérieur de cette communauté d'apprentissage que des échanges se produisent et qu'une coconstruction de sens commence. Citant Wilson et Berne (1999), elles caractérisent la communauté d'apprentissage comme un espace de discussion à l'intérieur duquel les enseignants développent des attitudes à l'égard de leur pratique professionnelle. Ainsi, dans cet espace, les enseignants ont la liberté d'identifier des problématiques qui leur sont propres. Ils influencent donc le cours des activités de formation. Toutefois, pour que cet espace soit porteur de changement et de construction de sens, il faut que les enseignants développent une posture d'analyse des gestes didactiques qui favorise le jugement critique.

Pour mieux comprendre la modification des gestes didactiques, nous avons abordé les modèles de Guskey (2002) et Shulman et Shulman (2004). Enfin, l'intérêt que l'on porte à la modification des gestes didactiques des enseignants lors de l'enseignement de l'écriture se justifie par le constat que l'écriture est encore souvent présentée aux élèves par l'apprentissage de la grammaire et que le modèle traditionnel de l'enseignement de l'écriture est toujours présent dans les salles de classe. À la lumière de ces considérations, des définitions que nous avons retenues de la didactique, des gestes didactiques, d'un plan de formation efficace, à l'apprentissage des

enseignants en exercice, nous sommes à même de fixer des objectifs de recherche pour répondre à notre question de recherche :

Comment se déroule la modification des gestes didactiques de l'enseignement de l'écriture chez des enseignants du primaire dans un contexte de plan de formation continue?

2.10 L'objectif général et les objectifs spécifiques

Décrire la modification des gestes didactiques déclarés des enseignants du primaire pour faire apprendre l'écriture dans un contexte de plan de formation continue.

Les objectifs spécifiques de recherches sont les suivants :

1. Identifier les gestes didactiques déclarés modifiés à la suite du plan de formation continue.
2. Décrire les éléments qui ont encouragé et soutenu les enseignants à s'engager dans la modification des gestes didactiques
3. Identifier l'impact du triple rôle de la formatrice sur l'engagement des enseignants dans la modification des pratiques enseignantes.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

3. MÉTHODOLOGIE

Nous avons situé la modification des gestes didactiques de l'enseignement de l'écriture dans un contexte de formation continue. Reprenant Guskey (2002) et Shulman et Shulman (2004) sur les modèles de modification des pratiques enseignantes, nous avons identifié les facteurs qui influencent ce changement. En nous appuyant sur Adey (2004), Cordingley, Bell, Rundell et Evans (2003), Guskey (2000,2009), Harland et Kinder, (1997) et Joyce et Showers (1988), nous avons établi les conditions d'un plan de formation efficace en précisant les contenus, le format et le support offert aux enseignants pendant cette période.

Cette recherche a pour intention de documenter la modification des gestes didactiques déclarés dans le cadre de la mise en œuvre par la chercheuse, au sein de son établissement scolaire, d'un plan de formation avec des enseignants du primaire de la maternelle à la sixième année. Ainsi, cette recherche s'inscrit dans le courant des recherches interventions. Duchesne et Leurebourg (2012) la définissent comme « une méthode de recherche menée par un acteur chercheur dont les rôles d'intervenant et d'agent de changement s'harmonisent aux besoins des acteurs-participants tout comme aux caractéristiques du terrain d'étude » (p. 6). Ce format de recherche nous permet d'une part d'analyser les effets et les conditions entourant la mise en œuvre d'un dispositif de formation et, d'autre part, d'extraire de cette analyse des éléments de compréhension concernant l'appropriation de nouveaux gestes didactiques et ce, à partir des pratiques déclarées des enseignants participants.

Selon Paillé (2007), la recherche intervention constitue un moyen à la fois de contribuer au développement des connaissances en regard d'une problématique donnée et de poser des actions, dans le milieu, en vue de la résolution de cette problématique. Dans le cadre de cette recherche, la problématique est liée à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture à l'école primaire, les actions posées sont l'actualisation d'un plan de formation et la résolution de la problématique consiste en l'adoption de nouveaux gestes didactiques en enseignement de l'écriture par les enseignants participants.

Une des particularités de la recherche intervention est qu'elle est menée par un praticien-chercheur. De Lavergne (2007) précise que « le praticien-chercheur est un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche, dans un monde professionnel présentant des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité » (p.28). Les rôles du praticien-chercheur se déploient dans des temporalités différentes. Dans le cadre de cette recherche, un premier espace-temps est consacré à l'intervention sur le terrain dans lequel l'intervenante occupe à la fois les fonctions de directrice et de formatrice et dans un deuxième espace-temps, elle a le rôle de chercheuse. Dans cette optique, le chercheur n'est plus seulement observateur d'un phénomène, mais il intervient dans l'action, dans la recherche et dans la formation des participants (Dolbec et Prud'Homme, 2009 dans Hillion, 2019). Cette méthode a ainsi le mérite d'associer l'univers de la recherche et le monde de l'intervention qui, généralement sans être contradictoires, diffèrent par leurs objectifs distincts (Paillé, 2007).

Pour répondre à notre question de recherche, *comment se déroule la modification des gestes didactiques de l'enseignement de l'écriture chez des enseignants du primaire dans un contexte de*

plan de formation continue?, la méthodologie utilisée doit permettre de décrire la modification des gestes didactiques déclarés de l'enseignement de l'écriture chez des enseignants du primaire. Cette transformation s'appuie sur la perception des enseignants au regard des nouveaux gestes didactiques déclarés et de ce qui les a encouragés à s'engager et à poursuivre dans ce changement. Les échanges recueillis lors des entretiens semi-dirigés portent sur l'expérience vécue des enseignants durant les ateliers de formation, les activités didactiques présentées en classe et sur le suivi pendant la période de formation.

Notre choix de travailler avec les pratiques déclarées des enseignants s'appuie sur la praxéologie telle que définie par Argyris et Schön (2002/1996, p. 95) :

La praxéologie est une démarche construite (visée, méthode, processus) d'autonomisation et de conscientisation de l'agir (à tous les niveaux d'intervention sociale) dans son histoire, dans ses pratiques quotidiennes, dans ses processus de changement et dans ses conséquences. La praxéologie est moins une conceptualisation d'une pratique que la création d'un savoir nouveau issu de cette pratique, une démarche qui s'interdit de devenir logopraxie (comme si le praticien était sous l'ordre du logicien), une récupération de la praxis par le logos. Il s'agit bien d'une activité de connaissances produites. La démarche praxéologique trouve ses fondements dans la praxis (activité en vue d'un résultat), contraintes inhérentes aux situations traitées. La praxéologie vise à dégager le savoir compris dans l'action, ou le savoir à inventer pour qu'elle soit plus performante.

Ainsi, il importe de mesurer ce qui a été retenu des séances de formation, des expériences en classe et des espaces de discussion. Le récit de l'expérience vécue pendant l'année de formation

se dégageant des entretiens semi-dirigés met en valeur les savoirs qui ont été considérés comme signifiants par les enseignants et la transformation des savoirs initiaux par l'expérience est un indice d'appropriation et de changement. Ainsi, les gestes didactiques déclarés par les enseignants à partir des contenus notionnels de la formation, de l'expérience de l'enseignement de l'écriture dans les classes et des espaces de discussion sont le reflet de la construction de savoirs praxiques (St-Arnaud, 1992).

Dans ce chapitre, nous introduisons une définition du discours et de l'analyse du discours, afin de situer notre recherche dans une analyse du discours assistée par des outils de la statistique textuelle. Par la suite, nous présentons les trois opérations de la statistique textuelle, nous justifions notre choix du logiciel sélectionné pour effectuer les opérations statistiques, puis nous décrivons notre procédé d'échantillonnage. Sont ensuite présentés l'échéancier et le déroulement de l'expérimentation, et enfin, le contexte des entretiens semi-dirigés des enseignants, le procédé de transcription des enregistrements audios ainsi que la démarche de catégorisation et d'élaboration de vignettes sur les participants à la recherche.

3.1 Le procédé d'échantillonnage

L'échantillonnage est l'ensemble des actions posées pour obtenir un échantillon. Savoie-Zajc (2007, p. 101) précise que « l'échantillonnage constitue, pour sa part, l'ensemble des décisions sous-jacentes aux choix de l'échantillon. » Mertens (2010) spécifie que la stratégie d'échantillonnage privilégiée doit s'appuyer sur la logistique du milieu dans lequel se déroule la recherche, des facteurs éthiques ainsi que le paradigme dans lequel s'engage le chercheur.

Comme la population des enseignants du primaire est hétérogène du point de vue de l'âge et des années d'expérience, nous avons opté pour une technique d'échantillonnage par intensité (Mertens, 2010). Cette stratégie est similaire à celle des cas extrêmes à l'exception que nous ne tentons pas d'identifier ce qui se trouve aux extrémités d'un phénomène, mais plutôt ce qui y est fortement représenté. Cette technique permet donc de tenir compte des différences pour trouver des similitudes.

Notre population cible est constituée des enseignants du primaire qui ont des profils professionnels différents. Ainsi, les critères de l'âge et des années d'expérience sont des critères qui doivent respecter l'hétérogénéité de la population d'origine. La population est constituée de cinq enseignants du premier au troisième cycle du primaire.

3.1.1 Présentation de l'école

L'école sélectionnée est une école primaire privée, inclusive. Elle compte 96 élèves de la maternelle à la sixième année dont 30% ont des particularités sur le plan des apprentissages : dysfonctions associées à un trouble du langage qui affecte la lecture et l'écriture. L'école est constituée de 6 classes multiniveaux dont une classe bilingue. La chercheuse est la directrice de cette école et elle a aussi le rôle de formatrice dans le contexte de cette recherche.

3.1.2 La taille de l'échantillon

Dans une structure conventionnelle, un échantillon est une partie d'un tout. Laflamme le définit comme suit : « Un échantillon, par essence, doit représenter quelque population et rendre

possible quelque inférence. En fonction des particularités de la recherche et des contraintes de tous ordres qui s'imposent, le chercheur peut recourir à diverses techniques échantillonnales » (2011, p. 143).

Il faut toutefois reconnaître les particularités de l'échantillon qualitatif, puisque les caractéristiques de ce dernier se différencient de celles d'un échantillon quantitatif. Miles, Huberman et Rispa (2003, p. 58) mentionnent :

Les chercheurs qualitatifs travaillent habituellement avec des *petits* échantillons de personnes, nichés dans leur contexte et étudiés en profondeur – à la différence des chercheurs quantitatifs qui recherchent de multiples cas décontextualisés et visent une représentativité statistique.

Pires (1997) et Savoie-Zajc (2007, p. 100) attribuent certaines particularités à l'échantillon qualitatif : « il est intentionnel, il est pertinent par rapport à l'objet et aux questions de recherche, il est balisé théoriquement et conceptuellement, il est accessible et il répond aux balises éthiques qui encadrent la recherche. » Finalement, l'échantillon doit être reconnu comme acceptable par la communauté scientifique.

En conséquence, pour déterminer la taille de notre échantillon, nous nous sommes tournée vers les études dont les chercheurs utilisent les mêmes procédés méthodologiques pour analyser les pratiques des enseignants. D'un côté, des chercheurs qui ont utilisé le synopsis comme outil d'analyse des données ont des échantillons de tailles variables. Schneuwly et Dolz (2009) avec le groupe de recherche des langues et formation des enseignants, analyse du français enseigné

(GRAFE) ont fait une étude à grande échelle avec un échantillon de 30 enseignants. Falardeau et Simard (2011), avec le Groupe de recherche sur l'enseignement et la culture, ont filmé 12 enseignants. Dans les recherches doctorales consultées, comparables à notre contexte de recherche, Blaser (2007) et Lord (2012) ont un échantillon de quatre enseignants. D'un autre côté, Guskey et Yoon (2009) proposent que l'implantation de nouvelles approches didactiques se fasse dans de petits milieux avec de petits échantillons : « Implementation of any new professional development strategy should always begin with small-scale, carefully controlled, designed to test its effectiveness ». [La mise en œuvre de toute nouvelle stratégie de développement professionnel doit toujours commencer par une stratégie à petite échelle, soigneusement contrôlée et conçue pour tester son efficacité] (p. 499).

Maintenant, tout comme Mertens (2010), nous croyons que la sélection de l'échantillon est importante. Selon l'auteure, ce processus est primordial puisqu'il détermine la qualité des données recueillies et l'analyse qui en suit. Choisir un échantillon est donc une action intentionnelle qui doit être faite en s'appuyant sur un ensemble théorique qui guide la méthode utilisée. Dans ce contexte, les échantillons qualitatifs ne sont pas pris au hasard, mais au contraire, ils sont « orientés » (Miles et al. 2003, p. 58). Sélectionner et choisir un échantillon deviennent donc des actions stratégiques qui influencent la qualité de la recherche. Plus l'échantillon est riche en contenu accessible, plus le processus d'interprétation augmente en crédibilité.

Ainsi, au départ, nous informons le milieu de notre recherche et faisons appel à des enseignants volontaires. Ces enseignants volontaires forment ainsi notre échantillon qui est

hétérogène tant dans l'âge, le genre et l'expérience que dans les niveaux scolaires enseignés de la maternelle à la sixième année.

Cinq enseignants sur neuf se sont portés volontaires : Kim, titulaire d'un groupe d'élèves de triple niveau (maternelle, première et deuxième année), est diplômée en adaptation scolaire; c'était sa troisième année d'enseignement. Luce, titulaire d'une classe d'élèves de premier cycle (maternelle et première année), avait 12 ans d'expérience avec des élèves du troisième cycle. Jean, responsable d'une classe multi-niveau de deuxième cycle, en était à sa première année d'enseignement comme titulaire de classe. Marie, également responsable d'une classe multi-niveau de deuxième cycle, en était à sa deuxième année d'enseignement. Finalement, Lyne, titulaire de deux classes de troisième cycle dans un programme d'anglais intensif, enseignait à l'école depuis trois ans.

3.2 Échéancier

La recherche s'est déroulée sur une année scolaire complète. En septembre, une première rencontre a été faite pour présenter les objectifs du plan de formation, son contenu et les attentes. Par la suite, la formatrice offrait des capsules théoriques toutes les deux semaines ainsi que de l'accompagnement qui se traduisait par de la modélisation, de l'observation en classe, des réponses aux questions spontanées, etc.

Tableau 5. L'échéancier

| Mois | Activité | Durée |
|---------------|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| Septembre | Formation dispositif didactique d'entraînement à l'écriture | 3 heures |
| Octobre à mai | Capsules théoriques | 2 heures par rencontre une rencontre au deux semaines (30h au total) |
| Octobre à mai | Accompagnement sur place | Au besoin en moyenne 45 minutes/semaine/enseignant |
| Juin | Entretiens semi-dirigés | 45 minutes |

3.3 Le plan de formation

Le plan de formation a été construit sur la base des principes d'efficacité de Guskey (2002). Il contenait des notions sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture, et sur la grammaire textuelle. Sa flexibilité a permis d'ouvrir des espaces de discussion en groupe. La décision d'offrir des ateliers de modélisation dans les classes est d'ailleurs venue d'un besoin exprimé par les enseignants lors des périodes de discussion. Sachant que la modification des gestes didactiques enseignantes se déroule sur une longue période (Fischer, Higgins et Loveless, 2006; Guskey, 2002; Maughan et al., 2012), il a été décidé d'exécuter le plan de formation sur une année scolaire. Les plans de formation continue qui ont le plus d'effets positifs sur le changement de pratique s'étalent sur plus de 30 heures (Guskey et Yoon, 2009), ce qui a été dépassé dans ce contexte de recherche, étant donné le nombre d'heures de formation initialement prévu (30 h) et la présence à l'école de

la formatrice qui a offert des compléments de formation à la demande des enseignants. Dans cette optique, le plan de formation proposé aux enseignants correspondait aux principes d'efficacité de Guskey (2000) et tenait compte des catégories et des facteurs d'efficacité de Adey (2004).

Le plan de formation vise à donner une vue d'ensemble de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture de textes au primaire en étudiant chacune de ses composantes afin de mieux comprendre la progression des enseignements de l'écriture, et ce, en considérant toutes les interactions entre le processus d'écriture du scripteur, les phases du processus d'apprentissage et les contenus notionnels sélectionnés. Le plan met en évidence l'importance de la cohérence des agencements de contenu et le travail par alternance. Ainsi, compte tenu des objectifs pédagogiques, des compétences à développer et des attentes de fin de cycle, l'organisation des contenus d'apprentissage diffère. Par exemple, au premier cycle du primaire, une attention particulière est portée aux habiletés de base pour encourager une appropriation de l'écriture (Nadon, 2007; Pritchard et Honeycutt, 2007; Graham, Harris et Fink, 2000). Aux cycles supérieurs, l'attention sera mise sur les connaissances du processus d'écriture et des genres scolaires (Reuter, 2007; Graham, MacArthur et Fitzgerald, 2006). Dès lors, la progression des enseignements est influencée par l'organisation des contenus, le temps et la fréquence des activités d'écriture. Le plan de formation prévoit aussi un temps pour bien comprendre le rôle des outils organisationnels afin que les enseignants puissent les construire en fonction des besoins des élèves et des notions enseignées. Pour chacune des séances du plan de formation, un espace est alloué pour discuter des pratiques en classe, des expériences vécues ou encore des particularités d'apprentissage de certains élèves. Les enseignants ont aussi la possibilité d'influencer le contenu de la formation ou encore l'ordre

des capsules théoriques en fonction de leurs besoins. Le tableau suivant présente les contenus visés et les documents distribués (annexe 1).

Tableau 6 : Le plan de formation

| | Contenus | Documents (voir annexe 1) |
|---|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Présentation du principe d'entraînement à l'écriture | |
| 2 | Processus d'écriture des apprentis scripteurs | Tricycle du processus |
| 3 | Processus d'écriture et particularité d'apprentissage | Graphique des disponibilités à l'élaboration d'un texte structuré La pression des déterminants sur la mémoire de travail |
| 4 | La périodisation de l'apprentissage ou la chronogénèse des activités | Les trois phases de la chronogénèse des notions liées à l'apprentissage de l'écriture Carnet de suivi des trois phases |
| 5 | L'agencement de contenu et son influence sur la quantité ou la qualité | Agencement de contenu |
| 6 | Différentes approches didactiques | Différentes approches didactiques |
| 7 | Le rapport à l'écriture Activités didactiques | Schémas du rapport à l'écriture |
| 8 | Les genres scolaires | |

| | | |
|----|----------------------------------------|----------------------------------------------|
| 9 | Le paragraphe | Le hamburger |
| 10 | Les outils organisationnels | Outils pour le paragraphe, révision du texte |
| 11 | Atelier d'écriture | |
| 12 | Lien entre planification et évaluation | |
| 13 | Les gestes didactiques | La dynamique des gestes didactiques |

Certains contenus, comme le lien entre la planification et l'évaluation, le paragraphe et les outils organisationnels ont été présentés à plusieurs reprises. Nous avons réajusté la planification initiale pour qu'ils soient vus dès la troisième séance du plan de formation. Une rencontre type commençait par le retour sur les activités en classe, puis un espace pour le contenu théorique et finalement, des exemples d'adaptation de la théorie en activités concrètes. Les enseignants posaient des questions et resituaient les contenus vus en fonction de leur groupe classe. Ainsi la séance était ajustée en fonction de leurs préoccupations et des difficultés qu'ils anticipaient. Elle devenait un espace de discussion.

3.4 Déroulement de l'expérimentation

Cette recherche explore le processus de changement des gestes didactiques par la mise en place d'un plan de formation continue qui s'appuie sur les principes de Guskey (2002) et articulé autour des quatre catégories de Adey (2002).

La formation s'est déroulée sur une année scolaire complète et visait le changement de pratique de l'enseignement de l'écriture des enseignants dans le but d'améliorer les compétences

scripturales des élèves. Les ateliers de formation se déroulaient lors des journées pédagogiques et duraient entre 90 minutes et deux heures. Un soutien permanent à l'école était offert par la formatrice. Chacun des ateliers de formation comportait des volets théoriques, organisationnels et pratiques. L'enseignement de l'écriture est une tâche complexe qui juxtapose plusieurs savoirs, savoir-faire et savoir-être. Le changement de pratique est présenté en s'appuyant sur des notions sur l'écriture, son apprentissage et son enseignement. Des gestes didactiques précis sont proposés en montrant leurs impacts sur la compétence scripturale des élèves et des outils organisationnels sont explicités afin que les enseignants se les approprient. Dans l'école où s'est déroulée la recherche, les enseignants ont l'habitude de travailler en collaboration, ce qui a permis des échanges sur différentes initiatives mises en place par les uns et les autres. La modification des outils organisationnels par certains enseignants était aussi partagée et expliquée à l'ensemble du groupe. Ainsi, certaines initiatives étaient reprises par d'autres. Chaque atelier de formation avait un temps de discussion sur les sujets ou méthodes présentés. Le contexte particulier de cette recherche où la directrice est la formatrice et la chercheuse a permis des échanges ouverts sur la vision de l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture à l'intérieur de l'école. Précisons que la mixité du public d'élèves avec des difficultés d'apprentissage a toujours favorisé ce dialogue entre la direction et les enseignants. D'ailleurs, la structure de l'école prévoit des mesures d'implantation et de soutien de nouvelles approches pédagogiques et didactiques.

3.5 Les entrevues des enseignants

Pour produire les données nécessaires à l'atteinte de nos objectifs : 1) identifier les gestes didactiques déclarés modifiés à la suite du plan de formation continue, 2) décrire les éléments qui

ont encouragé et soutenu les enseignants à s'engager dans un processus de modification de pratique

3) identifier l'impact du triple rôle de la formatrice sur l'engagement des enseignants dans le processus de modification des pratiques enseignantes, nous utilisons la technique de l'entretien semi-dirigé pour avoir accès à la pensée, aux perceptions et aux pratiques déclarées des enseignants participants.

Chaque enseignant participant était présent aux ateliers de formation et à une entrevue semi-dirigée à la fin de l'année scolaire. Afin d'offrir un portrait du processus de modification des pratiques enseignantes, nous avons construit un guide d'entretien qui visait à identifier les composantes du modèle de Guskey (2002) et à identifier l'ordre dans lesquelles elles se présentent. Ainsi, le guide d'entretien a six objectifs : 1) identifier les savoirs retenus par les enseignants; 2) décrire la perception des enseignants de l'amélioration des élèves; 3) cerner les conceptions de l'enseignement de l'écriture; 4) cerner les conceptions de l'écriture; 5) identifier les gestes didactiques perçus comme modifiés; 6) identifier les facteurs de motivation qui les incitent à s'engager dans un changement des gestes didactiques; 7) identifier l'impact du triple rôle de la directrice de l'école.

Le tableau 7 présente le guide d'entrevue semi-dirigée.

Tableau 7. La grille pour entrevue semi-dirigée

| <p>Grille pour entrevue semi-dirigée avec les enseignants</p> <p>Document préparé par Sylvie des Rosiers, avec la collaboration de Christiane Blaser</p> <p>Protocole d'entrevue :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avant l'ouverture du micro, <ul style="list-style-type: none"> ✓ Remercier la personne d'avoir accepté de faire l'entrevue; ✓ Me présenter; ✓ Rappeler le contexte dans lequel se déroule l'entrevue; ✓ Indiquer la durée approximative de la rencontre (moins de 55 min.) ▪ Après l'ouverture du micro, avant de commencer l'entrevue, indiquer <ul style="list-style-type: none"> ✓ Le jour, l'heure et le lieu ✓ Le nom de la personne interviewée ▪ En terminant, remercier la personne interviewée pour sa précieuse collaboration | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Objectifs | Guide d'entrevue |
| Savoir ce que les enseignants ont retenu des ateliers de formation | <p>1. Que retenez-vous principalement des ateliers auxquels vous avez participé cet hiver?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les grands thèmes abordés, les grilles, les outils organisationnels, etc. |
| Savoir comment les enseignants perçoivent les progrès des élèves | <p>2. Que dire de la progression des élèves en écriture?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sur le plan de la planification, de la mise en texte, de la révision-rédaction, de la présentation et de l'organisation des textes, etc. ▪ Si l'enseignant a choisi des travaux d'élèves, en discuter <p>3. Qu'est-ce qui selon vous peut expliquer la progression (ou l'absence de progression) d'un</p> |

| | |
|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>élève?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les méthodes d'enseignement, l'accompagnement, l'engagement des élèves, la pratique fréquente, l'écriture à quatre mains, etc. <p>4. Avec le recul, quelle(s) activité(s) semble(nt) avoir eu les effets les plus positifs sur l'apprentissage de l'élève?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Demander une description détaillée de cette activité et de sa réalisation, faire le lien si possible avec la recherche (l'activité est-elle nouvelle? par exemple) |
| Mieux cerner les pratiques enseignantes de l'écriture (La pratique) | <p>5. Dans quelle mesure les ateliers et les documents fournis ont-ils permis de soutenir votre enseignement de l'écriture?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Demande organisation de la tâche, l'accompagnement des élèves, la mise en place d'outils organisationnels, l'évaluation. <p>6. Si vous aviez à nommer un élément de votre pratique que vous avez changé ou que vous aimeriez améliorer, quel serait-il?</p> <p>7. Comment faites-vous pour accompagner les élèves durant le processus d'écriture?</p> <p>8. Comment accompagnez-vous les élèves (en grand groupe, individualisé, la fréquence)</p> |
| Connaitre les conceptions des enseignants sur l'écriture (La vision) | <p>9. En quelques mots, comment définiriez-vous ce que c'est écrire?</p> <p>10. Après avoir suivi les ateliers de formation, comment envisagez-vous l'enseignement de l'écriture au primaire?</p> <p>11. Quelle place accordez-vous à l'orthographe dans votre planification?</p> <p>12. Pour vous, qu'est-ce que le processus d'écriture d'un élève du primaire?</p> |
| Connaitre les facteurs de motivation (La motivation) | <p>13. Qu'est-ce qui vous motive ou vous incite à essayer les activités proposées?</p> <p>14. Dans quelle mesure la progression ou la non-progression de vos élèves influence la mise en place des</p> |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | activités proposées? 15. Quel type d'accompagnement vous a été le plus utile? ▪ Ateliers théoriques, échanges avec la formatrice, modélisation... |
| Effet du triple rôle de la formatrice (directrice, formatrice et chercheuse) | 16. Quelle influence a eu le fait que la formatrice soit la directrice sur votre motivation à essayer de nouvelles approches? D'après vous est-ce un avantage ou un inconvénient? |
| Pour finir | 17. Y a-t-il une question que je n'ai pas posée et à laquelle vous auriez aimé répondre? |

Une entrevue semi-dirigée d'une durée de 30 à 50 minutes a été réalisée avec chaque enseignant à la fin du plan de formation continue, lors d'une journée pédagogique afin de ne pas perturber l'horaire des enseignants. Les entrevues ont été enregistrées sur support audio; elles ont eu lieu à l'école. L'entrevue semi dirigée a été menée par une tierce personne, en l'occurrence la professeure Christiane Blaser, afin d'atténuer l'effet de désirabilité sociale puisque la chercheuse a aussi le statut de formatrice et de directrice de l'école.

3.6 La transcription des enregistrements audios

Les données enregistrées sur un dictaphone étaient converties automatiquement en fichier MP3. Les enregistrements audios ont été traités avec le logiciel Otranscript, un logiciel de transcription de données libre de droit et accessible sur Internet. Ce logiciel ne demande pas de formation particulière pour en faire l'utilisation. La plateforme est intuitive et permet de contrôler le débit de la parole par le clavier ainsi que d'insérer des marqueurs temporels de minutes et de secondes à tous moments. Le logiciel autorise un transfert des données transcrites sur différents types de fichier. Nous avons utilisé les fichiers de Google Drive puisqu'ils facilitaient les allers-retours lors des périodes de transcription. Les paroles enregistrées des enseignants ont été

transcrites sous forme de compte rendu intégral, verbatim. Les marques d'hésitation, les rires et les onomatopées ont été inclus dans la transcription. Une ponctuation partielle a été insérée dans le discours écrit afin d'en faciliter la lecture. Chacune des réponses a été minutée au début et à la fin des propos des enseignants.

3.7 Le discours et l'analyse du discours

Selon Charaudeau et Maingueneau (2002), le « discours » est le langage qui est considéré « comme activité en contexte, construisant du sens et du lien social » (p.452). Le discours s'appuie sur des principes généraux et des « lois du discours plus spécifiques » (Maingueneau, 1996, p. 54). Notre recherche s'appuie entre autres sur un des principes généraux qui est la sincérité. En effet, nous demandons aux enseignants de nous rapporter leur expérience vécue lors de la période de formation, donc nous supposons que les enseignants adhèrent et se portent garants de ce qu'ils ont mentionné sur les gestes didactiques déclarés, les facteurs de motivation identifiés et sur les résultats observés. Maingueneau (1996) ajoute que le discours relève de lois de caractère linguistique telle que la loi d'informativité, d'exhaustivité et de modalité; ou encore de lois portant sur un code de convenances. Le discours est aussi un objet dynamique qui, dans le cadre de cette recherche, s'est construit au fil des entretiens semi-dirigés. Ce discours est donc constitué de métadiscours qui est le reflet de « l'hétérogénéité énonciative », c'est-à-dire que les enseignants commentent le contenu de leurs énoncés pour confirmer leurs propos, pour les clarifier, pour les compléter ou encore pour les corriger. Ainsi, à tout moment, les enseignants peuvent revenir sur des réponses antérieures afin d'en préciser la teneur au vu de la nouvelle question.

L'analyse du discours peut être vue comme une discipline autonome, un champ de recherche à l'intersection de plusieurs disciplines ou encore comme une méthodologie mobilisable par différentes disciplines. Le champ de l'analyse du discours est donc vaste et morcelé et nous pouvons identifier plusieurs approches telles l'analyse textuelle du discours, l'analyse de contenu du discours, l'analyse énonciative du discours, l'analyse modulaire du discours, l'analyse pragmatique du discours et plusieurs autres. Maingueneau (1997, p. 12) ajoute que l'analyse du discours porte sur « le dispositif d'énonciation qui lie une organisation textuelle et un lieu déterminé » et considère le discours comme une activité rapportée à un genre, comme « institution discursive » et où « les lieux n'y sont pas pensés indépendamment des énonciations qu'ils rendent possibles et les rendent possibles ».

Pour cette recherche, nous avons choisi une approche convergente. Celle-ci « develop a more complete understanding of a phenomenon, and comparing multiple levels within a system » [développe une compréhension plus complète d'un phénomène et compare plusieurs niveaux au sein d'un système] (Creswell et Plano Clark, 2011, p.77). Ainsi, un design de complémentarité aussi appelé design de triangulation par Creswell et al. (2006) permet au chercheur de prendre en compte différents niveaux d'analyse d'un même phénomène. Ces chercheurs expliquent que la complémentarité expose différentes facettes d'un phénomène afin d'en obtenir une compréhension plus riche.

Parmi les différentes techniques d'analyse de contenu, nous avons privilégié l'analyse thématique. Paillé et Mucchielli (2008) indiquent qu'elle consiste à « transposer d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec

l'orientation de la recherche » (p. 162). Les cinq entrevues ont permis de recueillir un volume important de données. Nous avons fait des grilles de classement thématique pour chacune des entrevues. Les propos des enseignants ont été reclassés en fonction des thématiques principales et des sous-thématiques ont émergé et ont été inscrites dans la marge de gauche (Bardin, 1977). Nous avons établi quatre thématiques principales: 1) la formation que nous avons séparée par les outils organisationnels et l'accompagnement ; 2) les pratiques déclarées : comme le vocabulaire diffère entre les propos des enseignants et les termes utilisés par Schneuwly et Dolz (2009) pour identifier les gestes didactiques, nous avons défini des catégories de classement des pratiques enseignantes déclarées ; 3) les facteurs d'engagement, dont les objets de motivations et la perception des résultats des élèves ; 4) les rôles de la formatrice. À titre d'exemple, le tableau suivant rapporte une partie de l'entretien d'une enseignante dont le discours porte sur des gestes didactiques déclarés; les propos ont été découpés et regroupés.

Tableau 8 : Grille relative aux gestes didactiques déclarés

Nom : _____ Niveau : _____

| | |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Individualiser | Il n'y a pas de méthodes écrites pour chaque enfant, c'est différent pour chaque projet, c'est différent chaque élève. Il y a plein de facteurs qui varient toujours, c'est ce qui me fait dire que je n'ai pas encore plein de modèles pour réagir aux différentes situations c'est donc un long apprentissage. |
| Évaluer | On a beau le dire à l'oral, ils doivent avoir l'évaluation par écrit pour que ça ne soit pas une surprise. En fait, il faut évaluer ce qu'on a demandé. Il faut que les élèves sachent ce qu'on a demandé. |
| Accompagnement | Je me suis rendu compte que de se réviser au fur et à mesure est important pour pas que ça devienne un fardeau et que les enfants ne veulent plus se réviser. |

| | |
|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Accompagnement | C'est vraiment de les accompagner dans la révision de leur paragraphe pour savoir s'ils ont tout. Puis, s'ils n'ont pas tout, c'est justement de poser des questions pour les faire réfléchir et qu'ils se disent : c'est ce qui manque dans mon paragraphe. Par exemple, la relation entre les personnages ou même une action parce qu'il y a beaucoup d'élèves qui écrivent plusieurs tomes en une histoire ou même dans un paragraphe. C'est vraiment de cibler une action, une idée dans un paragraphe, ensuite c'est lors de la révision qu'ils vérifient, donc l'accompagnement individualisé, en groupe et en sous-groupe devient important. Par exemple, certains doivent travailler l'analyse de phrases donc on fait des sous-groupes et des ateliers. Je mets des ateliers sur des concepts qu'on veut qu'ils travaillent, après on fait des situations d'écriture sur ce qu'on veut qu'ils travaillent et en grand groupe on va chercher quelques élèves qui modélisent par leurs réponses leur façon de faire. |
| Mettre en place des dispositifs didactiques | C'est justement de lui offrir la possibilité de se pratiquer fréquemment et non pas de lui donner une évaluation sans qu'il soit préparé. Il faut pratiquer avant l'évaluation, varier les situations d'écriture pas juste des textes ça peut être des paragraphes, ça peut être des bandes dessinées, variés aussi le type de texte. |
| Mettre en place des dispositifs didactiques | J'avais les notions pour enseigner le français, mais je ne savais pas comment les offrir aux élèves. Oui c'est sûr que je leur montrais, là j'ai vraiment l'impression que je leur apprend à comprendre puis à utiliser des outils qui leur permettent d'évoluer et progressivement sans mon aide de façon autonome pour qu'ils puissent le faire seuls au secondaire. |
| Mettre en place des dispositifs didactiques | Je commence toujours par expliquer dans le fond la situation d'écriture, puis je leur remets une feuille avec tout ce qu'on leur demande d'écrire avec les contraintes. |
| Évaluation | En fait ça me sert de grille d'évaluation pour la fin. C'est transparent, les enfants savent ce qu'ils doivent atteindre pour avoir tout ce qu'on leur a demandé; ils ont des outils aussi pour la révision pour savoir si dans chaque paragraphe ou dans un paragraphe tout dépend de la grosseur de la situation d'écriture ils ont mis et respecté les contraintes d'écriture. |
| Accompagnement | Celui que j'ai particulièrement travaillé c'est le suivi individualisé avec les élèves. Je me suis rendu compte que les élèves ont besoin d'accompagnement pour travailler leur texte précisément. Ce ne sont pas tous les élèves qui ont tendance à venir nous voir parce qu'ils ne voient pas que leur texte s'en va nulle part donc c'est vraiment de travailler avec eux; individualiser. |
| Confiance | Cela m'a permis aussi de prendre confiance en moi puis d'être plus sûre de moi dans le processus d'écriture avec les élèves et les enfants le ressentent puis ils ont même du plaisir. |
| Accompagnement | Poser les bonnes questions pour qu'ils puissent modifier leur texte sans qu'ils le prennent personnel. Au début, c'est difficile, c'est eux qui créent et faut le modifier sans que ça soit négatif mais constructif. Les élèves |

| | |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | viennent me voir, mais au début ils ne pensent pas qu'on peut l'améliorer, ils pensent que leur texte est bon. Il faut leur expliquer que même nous en tant qu'adultes, on n'écrit pas en un jet puis c'est réglé; on le modifie et on le travail. On a même montré des travaux qu'on avait faits à l'université avec les commentaires et les suggestions de d'autres. |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

À partir de ces regroupements thématiques, nous avons confectionné une vignette pour chaque enseignant. Chaque vignette est le résultat de cette analyse et matérialise une stratégie de condensation des données qui met en valeur les propos et l'expérience des enseignants.

La deuxième méthode utilisée est la lexicométrie. En analyse du discours, les méthodes et les opérations de la lexicométrie permettent de s'ouvrir vers d'autres perspectives, tout en mettant en place une approche plus expérimentale envisageant d'autres éclairages sur les discours analysés. Par l'analyse numérique, des liaisons transversales sont produites entre les mots ce qui permet une lecture en réseau des données (Mayaffre, 2015). Ainsi, la lexicométrie facilite la lecture de corpus constitués de données provenant de différentes sources comme l'analyse de plusieurs entretiens semi-dirigés.

Notre recherche s'inscrit dans le cadre d'une analyse du discours qui s'appuie sur les méthodes et les outils lexicométriques. Notre corpus est composé de réponses à des questions ouvertes lors d'entretiens semi-dirigés portant sur l'enseignement de l'écriture dans le contexte de la formation continue auxquels les enseignants ont participé.

3.8 La statistique textuelle

C'est avec l'arrivée de l'informatique au cours des années 1960, à la faveur d'une convergence entre la linguistique et la statistique, que deviendra possible et profitable l'application

de méthodes statistiques à des corpus de textes (Lebart et Salem, 1994). L'analyse numérique offre une lecture d'un texte non plus uniquement linéaire, mais dynamique en produisant des liaisons transversales entre les mots fonctionnant en réseau. Ainsi, grâce aux opérations des analyses statistiques, la linéarité de la lecture du texte est augmentée par la réticularité (Mayaffre, 2007), c'est-à-dire que le texte est présenté par un ensemble de réseaux sémantiques. Le chercheur a donc accès à une présentation mobile et dynamique du texte qui alimente sa lecture grâce à un déplacement des données du texte. Ces opérations statistiques effectuées sur un corpus textuel orientent le chercheur vers différentes interprétations verticales et horizontales du texte.

Nous pouvons distinguer deux grandes familles d'application des méthodes de statistiques textuelles. La première s'intéresse à la stylistique des textes analysés. Ces analyses permettent de comparer des textes sur la base du vocabulaire, sa richesse et la distribution des mots (Guérin-Pace, 1997). En somme, la stylométrie s'intéresse à la forme des textes et non pas au contenu. La deuxième famille d'application des méthodes de statistiques textuelles s'intéresse au contenu des textes analysés. L'application des outils est utilisée pour analyser les réponses aux questions ouvertes et s'étend dans les domaines d'études qui utilisent des données orales. Lebart (1994) précise que l'efficacité de ces méthodes est largement reconnue. Mayaffre (2002) ajoute que, sans les outils informatiques adéquats, la lecture des données d'un gros corpus peut devenir " une lecture superficielle » et « d'impressions linguistiques ». Dans le cadre de cette recherche, nous nous inscrivons dans cette deuxième famille de la lexicométrie qui s'intéresse au contenu du discours et non pas à sa forme. L'analyse du discours des enseignants repose sur la perception qu'ont ces enseignants de la modification de leur pratique en enseignement de l'écriture, des résultats des

élèves et de ce qui a été un ou des facteurs d'engagement. Même si notre corpus ne peut pas être qualifié de vaste, il l'est suffisamment (environ 10 000 occurrences) pour justifier l'utilisation d'une approche lexicométrique.

La lexicométrie est définie par Salem (1986) comme « une série de méthodes qui permettent d'opérer des réorganisations formelles de la séquence textuelle, des comptages et des comparaisons documentaires ou statistiques sur le vocabulaire d'un texte ou de plusieurs textes réunis en corpus » (p. 6).

Pour effectuer des comptages et des comparaisons dans un corpus, les opérations statistiques doivent être mises en œuvre à partir d'une partition de celui-ci. Le corpus doit être suffisamment vaste, contrastif et partitionné en fonction des objectifs de recherche. La lexicométrie procédera donc au dénombrement puis à la comparaison d'unités lexicométriques dans chacune des parties qui résultent d'une partition du corpus. La majorité des recherches en éducation qui utilisent la lexicométrie comme méthode d'analyse statistique emploient en général une seule opération statistique : l'analyse factorielle. Toutefois, comme cette recherche s'inscrit dans une recherche intervention, nous avons triangulé les analyses statistiques en utilisant trois opérations statistiques afin d'augmenter la validité des analyses (Creswell et al., 2006).

3.8.1 Classification hiérarchique descendante

Une classification hiérarchique descendante (CHD) est une opération qui consiste à croiser les formes lemmatisées avec les textes des réponses (Reinert, 1994), par exemple le lemme élève renvoie à deux formes fléchies : élève et élèves. Le tableau comporte, en lignes, le vocabulaire

retenu pour l'analyse et, en colonnes, les réponses à la question ouverte. Ainsi, toutes les réponses sont regroupées en une seule classe; à chaque étape, on fait ressortir les deux classes les plus différentes entre elles, c'est-à-dire celles dont les marges (calculée en χ^2) sont les plus contrastées. Cette opération s'effectue sur chacune des classes nouvellement créées jusqu'à ce que la stabilité d'une classe ne puisse plus être garantie. Comme nous avons fait le regroupement des données de l'ensemble des enseignants participants, les caractéristiques individuelles des répondants ne sont pas prises en compte pour classer les réponses. Toutefois, chaque classe peut être décrite en fonction des caractéristiques des termes qui la composent et ainsi observer les catégories sociales formées.

3.8.2 *L'analyse factorielle*

Nous avons choisi de faire une analyse factorielle des correspondances de formes, des segments et termes répétés du discours. Cette analyse consiste à prendre un discours d'un individu portant sur un objet précis et utilisant un vocabulaire contextualisé et ainsi d'y repérer des concepts stables qui émergent par le recours à des structures lexicales et syntaxiques récurrentes. Lebart et Salem, précisent que « [l]es méthodes factorielles, largement fondées sur l'algèbre linéaire, produisent des représentations graphiques sur lesquelles les proximités géométriques usuelles entre points-lignes et entre points-colonnes traduisent les associations statistiques entre lignes et entre colonnes » (1994, p. 80).

Nous avons utilisé la méthode Alceste (Analyse des Lexèmes Co-occurents dans les Enoncés Simples d'un Texte) développée par Reinert en 2001. Cette méthode cherche à rendre

compte de l'organisation interne d'un discours. Gronier (2010, p. 160) définit cette méthode comme suit :

Cette méthode consiste en un traitement statistique effectué sur un corpus textuel. Ce corpus est traité en trois grandes étapes successives qui permettent, tour à tour, d'identifier des unités de contexte élémentaires (UCE) qui sont un découpage du corpus original, d'identifier les « formes réduites » du vocabulaire contenu dans le corpus, puis de calculer les occurrences des formes préalablement identifiées par rapport aux UCE, à l'aide d'une analyse statistique par classification descendante hiérarchique.

Cette méthode qui permet de fixer un objet et de faire une typologie des unités de contexte s'appuyant sur un ensemble d'associations des unités d'une même famille morphologique (Gronier, 2010) a pour but de mettre en évidence un ensemble de liens entre les unités. Ainsi, la méthode permet de repérer les liens entre les mots et d'en extraire des classes d'énoncés. Chaque mot est associé à une classe par un facteur χ^2 . Plus la valeur est élevée plus le terme contribuera à expliquer la classe. Lebart et Salem (1994) recommandent cette méthode pour des corpus avec des thématiques comparables. Le résultat de ces associations peut être représenté par différentes formes graphiques tels que tableau d'occurrences, arborescence et nuage de points.

3.8.3 *L'analyse de similitude*

Flament (1981) a développé une matrice dont la représentation graphique est une arborescence faisant ressortir la hiérarchie entre les formes et les liens entre des paires de formes.

L'analyse de similitude issue de la théorie des graphes (Flament, 1981) représente la structure d'un corpus par la schématisation de ces relations, permettant ainsi de faire ressortir les liens des formes dans les segments de textes (Marchand et Ratinaud, 2012). Comme la grosseur des nœuds est basée sur la fréquence, l'arborescence illustre les catégories centrales. De plus, la grosseur des lignes entre les nœuds reflète la fréquence à laquelle les enseignants ont nommé les deux formes. Par conséquent, l'analyse de similitude est une opération essentielle pour représenter l'ensemble des liens qui unissent des paires d'éléments en fonction de leur fréquence et de leur proximité. L'objectif de l'analyse de similitude est d'étudier la proximité et les relations entre les éléments d'un ensemble. Cette opération cherche à réduire le nombre de ces liens pour aboutir à « un graphe connexe et sans cycle » (Flament, 1981).

3.9 Le logiciel IRaMuTeQ

Nous avons choisi le logiciel libre de droit IRaMuTeQ qui permet l'application de cette méthode qu'est la statistique textuelle. Roy et Garon (2013) classifient les logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives. Ils proposent une classification en trois points : l'analyse automatique, semi-automatique et manuelle. Cette classification se distingue de celle de Lejeune (2010), car elle se base sur l'implication du chercheur dans l'analyse des données. Lejeune (2010) positionne les logiciels sur quatre axes « montrer, calculer, explorer et analyser » (p. 19). Toutefois, depuis 2010, plusieurs logiciels répondent aux quatre axes (Roy et Garon, 2013). Le logiciel IRaMuTeQ fait partie des logiciels qui proposent une analyse automatique, c'est-à-dire que « le logiciel fait la plus grande partie de l'analyse avec un minimum d'interventions de la part du chercheur » (Roy et Garon, 2013, p. 155). Dans ce mode d'analyse, le chercheur doit porter une

attention particulière à l'interprétation des résultats. Cet outil a l'avantage de faire des représentations graphiques du discours. Lejeune (2010) attire l'attention sur la facilité de s'en tenir à une interprétation simple de ces graphiques sans faire un retour au texte pour définir les liens qui unissent les mots. Le chercheur dans son processus d'analyse des données présentées doit tenir compte de la lemmatisation et de la disposition visuelle des arborescences. Lejeune (2010, p. 25) conclut toutefois que « s'il est conscient des transformations opérées lors des traitements, le chercheur attentif n'a évidemment aucun mal à éviter les pièges évoqués ».

Cette méthode permet aussi de faire une analyse de correspondance telle que développée par Benzécri (1973). Ainsi, l'unité d'analyse est l'occurrence d'une forme graphique. L'analyse de correspondance nous renseigne sur la proximité entre chaque point. Toutefois, comme Lejeune (2010) le mentionne, une analyse de correspondance ne permet pas de caractériser les liens entre les points. C'est au chercheur de valider le type de lien en retournant au corpus textuel. Cette méthode d'analyse a une fonction descriptive qui facilite la lecture des résultats.

Pour le traitement des textes par IRaMuTeQ, le corpus textuel a été transformé en fichier TXT grâce au logiciel de transcription Otranscript. Par la suite, nous avons enlevé tout le texte associé à la personne qui faisait l'entretien. À chacun des différents blocs de l'entrevue défini par le guide d'entretien, nous avons introduit la commande `*thematique1`. Puis, pour conformer le texte en HTML, nous avons supprimé tous les espaces superflus. Par la suite, pour faire la classification de Reinert, nous avons programmé le logiciel pour enlever tous les déterminants, les prépositions et les conjonctions.

3.10 Définition des gestes didactiques de Schneuwly et Dolz (2009)

En reprenant les transcriptions des propos des enseignants, nous avons vu rapidement la nécessité de définir les différents gestes didactiques de Schneuwly et Dolz (2009), car les enseignants rapportent les gestes posés en classe dans des termes qui représentent des actions précises en lien avec l'enseignement de l'écriture. Comme le vocabulaire diffère entre les propos des enseignants et les termes utilisés par Schneuwly et Dolz (2009), nous avons subdivisé les gestes en différentes catégories d'action à partir des définitions proposées.

Tableau 8. Gestes didactiques (Schneuwly et Dolz, 2009) et leur actualisation

| Gestes didactiques | Actualisation |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mettre en place des dispositifs didactiques | Planifier des activités didactiques Construire des outils organisationnels Structurer les activités d'apprentissage en écriture |
| Réguler | Accompagner les élèves Soutenir les élèves Poser des questions Donner des outils didactiques Évaluer les apprentissages |
| Institutionnaliser | Faire un rappel des savoirs enseignés |
| Créer la mémoire didactique | Situer les savoirs enseignés dans l'objet d'origine Faire une synthèse des apprentissages |

3.11 Déontologie de la recherche

La Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (Université de Sherbrooke, 1998) a été appliquée pour notre thèse. Le projet a été évalué par le comité d'éthique de la recherche en éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke et un certificat éthique attestant de la conformité de notre recherche a été délivré (annexe 2). Ainsi, après une présentation du projet doctoral et des implications relatives à la mise en place du plan de formation, nous avons demandé aux enseignants volontaires de signer un formulaire de consentement libre et éclairé. Dans ce consentement, nous expliquons, entre autres, la présente recherche, les risques associés ainsi que le fait qu'en tout temps, il est possible de se retirer sans préjudice. De plus, l'anonymat des participants est conservé afin de préserver la confidentialité puisque, dès la transcription des données, nous avons attribué des noms fictifs aux participants. Chaque enseignant participant pouvait choisir les activités de formation qui lui convenait. Ainsi, cinq enseignants sur neuf ont accepté de participer à la recherche et, de ces cinq enseignants, deux ont choisi les ateliers théoriques, le suivi en classe par la modélisation hebdomadaire, un accompagnement individualisé à chacune des étapes de la formation; un enseignant a assisté aux ateliers théoriques et a demandé des rencontres de discussion; une enseignante a choisi les ateliers théoriques, un accompagnement de modélisation, une séance vidéo pour avoir une vision d'ensemble de son groupe d'élèves en situation d'écriture, mais n'a pas voulu mettre en place le nouveau procédé d'évaluation; une enseignante a assisté aux ateliers théoriques et a souhaité une séance de modélisation. Malgré que la recherche se tenait dans une école privée non subventionnée, les enseignants ont une sécurité d'emploi assurée par un contrat de travail à durée

indéterminée donc renouvelable automatiquement chaque année. Tous les enseignants sont des enseignants avec des emplois permanents.

L'objectif de ce chapitre était de présenter la méthodologie utilisée pour répondre à notre question de recherche. Nous avons défini et présenté tout d'abord une définition du discours, de l'analyse du discours et des méthodes mobilisées, l'analyse thématique et la statistique textuelle. Nous avons présenté l'analyse thématique qui a servi de point de départ pour élaborer une vignette pour chaque enseignant. Loin de toute synthèse détaillée ou historique, nous avons défini la lexicométrie et positionner cette recherche dans la deuxième famille d'application de la méthode qui s'intéresse au contenu du discours. Nous avons aussi présenté les trois opérations statistiques que nous utilisons en montrant leur complémentarité et justifié l'utilisation du logiciel IRaMuTeQ. De plus, nous avons identifié le contexte dans lequel se sont déroulés les entretiens semi-dirigés. Nous avons indiqué les manipulations effectuées sur les données audios et, par la suite, sur les données transcrites afin que le logiciel puisse les traiter.

CHAPITRE 4

ANALYSES DES DONNÉES ET INTERPRÉTATIONS

4. ANALYSE, INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

La formation donnée aux enseignants propose une nouvelle démarche d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture qui vise à modifier les relations didactiques qui s'établissent entre l'enseignant et le savoir, l'enseignant et l'élève ainsi qu'entre l'élève et l'objet enseigné. Cette formation introduisait de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être. Par des entretiens semi-dirigés, les cinq enseignants qui composent notre échantillon ont livré des données dont l'analyse est structurée par nos objectifs. Ces objectifs de recherche sont au nombre de trois et s'articulent ainsi : 1) identifier les gestes didactiques déclarés modifiés à la suite du plan de formation continue; 2) décrire les éléments qui ont encouragé et soutenu les enseignants à s'engager dans un processus de modification de pratiques; 3) identifier l'impact du triple rôle de la formatrice sur l'engagement des enseignants dans le processus de modification des pratiques enseignantes. Nous utilisons la technique de l'entretien semi-dirigé pour avoir accès à la pensée, aux perceptions et aux gestes didactiques déclarés des enseignants participants.

C'est dans cette optique que nous avons eu recours à deux types de triangulation : une triangulation des méthodes qui associe l'analyse thématique et l'analyse lexicométrique. Les données proviennent de la même source : les entretiens semi-dirigés conduits auprès des enseignants participant à la recherche.

Une triangulation des opérations statistiques qui combine la classification hiérarchique, l'analyse factorielle et l'analyse des similitudes. Ces deux formes de triangulation ont pour

fonction d'assurer la validité par la justesse et la stabilité des analyses effectuées (Creswell et al, 2011).

Cette recherche utilise donc l'analyse thématique et la statistique textuelle comme méthodes d'analyse des données qualitatives pour répondre à la question de recherche et pour atteindre les objectifs.

Ce chapitre est composé de deux sections. Dans la première section intitulée *Analyse et interprétation des résultats*, nous exposons les résultats à partir des analyses thématiques des données individuelles et, par la suite, à partir des analyses statistiques textuelles des données combinées. Dans la deuxième section, *Discussion*, nous faisons un retour sur la problématique, l'état des écrits scientifiques et, à partir des résultats, nous décrivons la modification des pratiques d'enseignement de l'écriture chez des enseignants du primaire en proposant un modèle de ce processus et en le comparant au modèle de Guskey (2002).

Nous rappelons ici le contexte de cette recherche. Les données proviennent des entretiens semi-dirigés des cinq enseignants participant à cette recherche. Les entretiens semi-dirigés ont été transcrits dans leur intégralité avec l'aide du logiciel oTranscribe. Le guide d'entrevue semi-dirigé couvre trois grands objectifs correspondant aux objectifs de recherche et se compose de 17 questions.

4.1 Vignettes des enseignants à partir de l'analyse thématique des contenus

À partir des entretiens des enseignants, nous avons fait une analyse thématique dont le résultat se traduit par une vignette pour chaque enseignant. Les vignettes mettent en relief leur

expérience et leur voix. La confection des vignettes participe à un effort de condensation des données en prolongeant l'analyse thématique.

Ces récits expérientiels ajoutent une voix singulière qui nuance les réponses à nos objectifs de recherche. En effet, lors de l'identification des gestes didactiques déclarés, de la description des facteurs d'encouragement et de soutien lors de la modification et de l'identification de l'impact du triple rôle de la formatrice, nous soulevons ce qui a été commun à l'ensemble des enseignants par les résultats des analyses lexicométriques. Les vignettes nous permettent de revisiter ces résultats en ajoutant des éléments propres à chaque enseignant dans ce contexte de collectivité tout en redonnant la dimension de temporalité qui situe le processus d'appropriation à l'intérieur d'une progression. En somme, ces vignettes ajoutent des précisions qui nous assurent de ne pas perdre la singularité des processus d'appropriation des gestes didactiques déclarés modifiés, des facteurs d'engagement et de l'effet du triple rôle de la formatrice dans l'analyse et l'interprétation de l'ensemble des données.

Dans un premier temps, nous avons segmenté les données en fonction de thèmes qui se dégagent du corpus. À partir de ce regroupement thématique, nous avons produit des vignettes. Ce processus de codage et de réduction des données implique un processus itératif qui se traduit par des allers-retours entre les vignettes et les verbatim afin ne pas perdre le sens original des données. Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006, p.112) précisent que « l'aller et retour entre les composantes analytiques elles-mêmes a effectivement des apports importants tant au niveau de la qualité des données recueillies qu'au niveau de la profondeur et de la vraisemblance des interprétations faites ».

Les vignettes commencent par une brève présentation du profil professionnel de l'enseignant, puis nous rapportons les propos sur la formation par le biais des outils organisationnels, des gestes didactiques déclarés, des compétences scripturales des élèves et nous présentons les conceptions de l'écriture, de l'enseignement de l'écriture et du processus d'écriture. Finalement, nous faisons une synthèse des différentes parties.

Kim, titulaire du premier cycle

Kim, 26 ans, a un diplôme en adaptation scolaire et elle en était à sa première année d'enseignement à l'école avec un groupe triple niveau : maternelle, première et deuxième année.

Les outils organisationnels au centre de la démarche

Pendant la formation, Kim a revisité certaines notions qu'elle avait vues lors de sa formation universitaire. « Ça m'a permis de faire des liens avec ce que j'avais eu dans ma formation qui n'est pas si lointaine, mais quand même ça m'a remis un peu plus à jour. » Cette formation l'a aidée à mieux structurer ses dispositifs didactiques. « J'ai trouvé cela intéressant de comment structurer, ça m'a beaucoup aidée pour m'organiser, de parfaire mon organisation en fait avant d'offrir des situations d'écriture à mes élèves. » L'organisation des séances d'écriture est un défi en soi, mais dans la situation de Kim, ce défi est de taille avec des élèves de trois niveaux scolaires. Cette organisation est cruciale pour le bon fonctionnement de la classe pendant les périodes d'écriture. C'est avec des outils organisationnels qu'elle a réussi à adapter la tâche pour chaque niveau et ainsi pu rendre les élèves plus autonomes. Elle note que « les formations [1] ont aidée certainement à mieux outiller [ses] élèves pour prendre plaisir dans l'action d'écrire. »

Pour Kim, cette formation lui a permis de mieux comprendre le rôle des outils organisationnels : « les outils qu'on crée pour organiser les écrits des élèves, mais c'est directement ça qu'on devrait réutiliser lorsqu'on fait notre évaluation. Bon, plus je détaille mon plan, plus je suis en mesure d'organiser mes élèves, puis après ça, je pouvais le réutiliser pour faire ma grille de correction en fonction de ce que je leur avais offert au départ comme plan. » Au début, Kim utilisait les outils organisationnels pour ses propres besoins d'organisation et d'évaluation, par la suite elle les a utilisés pour soutenir les élèves dans la tâche. Kim conclut : « ça répondait à un de mes besoins comment structurer ce que je propose à mes élèves en écriture. Ça répondait à mon besoin d'avoir des outils organisationnels. »

Les gestes didactiques au fil de la formation

Kim parle beaucoup de la mise en place de dispositifs didactiques tout au long de l'entrevue. Présenter des situations d'écriture qui seront porteuses d'apprentissages était un élément de préoccupation pour l'enseignante. C'est grâce aux outils organisationnels qu'elle déclare avoir changé sa pratique. Pour appuyer ses propos, elle décrit un des outils. « Le document s'appelle *plan de mon histoire*, on structurait vraiment l'histoire. La seule chose qu'on se concentre c'est le début, c'est sûr que là, le document est complet avec toutes les étapes, sauf que c'était vraiment étape par étape. Là aussi, j'ai appris de la formatrice là-dedans, on fait une bonne première étape, on prend le temps de la réviser, on la corrige et ensuite, on se lance dans la deuxième étape, donc là le début était : *il était une fois* ; là, on devrait retrouver dans notre première étape quel

animal et le nom du personnage. » Pour chaque partie de l'histoire, Kim s'assure que tous les sous-processus sont sollicités, elle précise que cette façon de faire est tout à fait nouvelle. Cependant, elle est « en apprentissage dans cette façon-là et avoir différentes structures, c'est ce qu'[elle] souhaite mettre en place. » Elle indique qu'elle a fait plusieurs ateliers d'écriture différents, mais qu'elle a gardé la même structure d'histoire en trois temps. « On a créé des histoires à partir de personnages, on a fait des histoires farfelues, des lettres, des cartes postales, on a beaucoup travaillé comment raconter une histoire. Puis après, ç'a été apporté pour construire une histoire personnelle. Chacun des élèves de première et de deuxième année devait construire une histoire en trois temps début, milieu, fin. »

Kim n'est pas tout à fait à l'aise à modifier les outils organisationnels en fonction des genres scolaires enseignés. Elle projette réussir cette opération l'année suivante, car ce qu'elle apprécie de cette démarche, c'est « l'accompagnement en groupe en général, mais aussi individualisé. »

Réguler était une de ses préoccupations, elle déclare avoir modifié l'accompagnement des élèves en individualisant les interventions et sa façon d'évaluer. En fait, elle dit avoir compris que les outils de planification servent d'outils d'évaluation, ce qui permet d'assurer une cohérence entre enseignement et évaluation. Elle donne cet exemple : « Réutiliser ce que j'offre comme le plan, c'est ça ce que j'évalue en final. C'est ce que j'utilise comme grille de correction, justement c'est ce qui me permet de pas tomber dans le subjectif, de pas tomber dans le « cette histoire est belle », alors que l'autre est peut-être écrit plus simplement, mais au final elles ont toutes les deux respecté mes attentes, c'est ça que je dois aller vérifier. » Kim était toujours inquiète de la

subjectivité dans son évaluation des écrits de ses élèves ; maintenant, avec les outils organisationnels, elle se dit plus apte à prendre une distance avec les textes.

Les compétences scripturales des élèves

Kim rappelle à plusieurs occasions qu'elle a un contexte d'enseignement bien différent des classes ordinaires. Elle a des élèves de 5 à 7 ans dans sa classe. Elle se dit contente de la progression de ses élèves, car la majorité d'entre eux a commencé par l'apprentissage des sons, puis l'écriture de phrases et l'écriture d'histoires. Elle précise que « ça va de pair : si moi je suis mieux organisée, eux aussi sont mieux en mesure de répondre aux attentes parce que c'est plus clair pour eux autres aussi. » Elle décrit la progression de ses élèves : « ça les aide beaucoup à structurer, ce qui arrive souvent c'est qu'ils ont plein d'idées qu'ils peuvent partager à l'oral, mais après quand c'est le temps de le mettre par écrit, ça finit en quatre lignes. Alors que là, ils ont réussi à construire une histoire beaucoup plus étoffée et ils en sont super fiers, pis ils l'ont construite par eux-mêmes, les idées sont là, au final ils réussissent à construire une belle grande histoire. » Donc, selon Kim, l'amélioration des compétences scripturales de ses élèves est due à sa propre organisation.

Toutefois, elle nuance les raisons explicatives de l'amélioration des compétences scripturales. « Naturellement en début de première année et à la fin d'une première année, les acquis progressent, donc les apprentissages progressent, donc c'est sûr qu'on n'en est pas du tout à la même place en septembre et maintenant en juin. Donc que naturellement c'est normal qu'on en soit rendu à des choses un peu plus complètes à la fin. » Kim attribue donc aussi l'amélioration des compétences scripturales des élèves à une progression naturelle.

Les conceptions de l'écriture et de son enseignement

Pour Kim, l'écriture est définie par sa fonction communicative, mais aussi par le geste scriptural. « Écrire c'est tellement de choses différentes. Écrire, c'est communiquer. Premièrement c'est de mettre sur papier des choses qu'on peut se partager à l'oral. Écrire c'est structurer ses idées. Écrire, c'est avoir une panoplie de choses qui nous passent par la tête. Dans le comment, le geste scripteur, écrire c'est un geste scripteur, après c'est le son comment qu'on écrit le son puis après c'est oh j'ai une idée dans ma tête. Il faut que j'arrive à la transmettre. Écrire bien d'abord et avant tout c'est une façon de communiquer. » En fait, la définition que Kim donne reste vague puisqu'elle n'arrive pas à mettre les mots sur « écrire c'est tellement de choses différentes. » Elle se centre sur l'aspect communicationnel, sans énoncer les autres fonctions de l'écriture. Elle effleure aussi le geste graphique, mais sans en donner une explication des impacts sur le reste de la production.

Elle définit l'enseignement de l'écriture par « je vois que l'écriture a une place très très importante à l'école, mais c'est important de savoir bien écrire. C'est important d'écrire un peu tous les jours. C'est important, écrire a une grande place dans le milieu scolaire, mais c'est important d'avoir du plaisir en le faisant ça dès la maternelle, dès les premières difficultés parce que j'ai travaillé plus avec des élèves en difficulté dans le passé, pis c'est important qu'ils aient cette envie-là, même si tu as des difficultés tu peux prendre plaisir à écrire. » Kim ne dit pas ce qu'est pour elle l'enseignement de l'écriture, mais elle se centre sur l'importance de savoir bien écrire et aussi d'avoir du plaisir à le faire. Par cette définition, elle n'indique pas de gestes didactiques précis qui définiraient l'enseignement de l'écriture par des actions liées à la pratique.

Lorsque Kim parle du processus d'écriture, elle donne des exemples à partir de ses élèves. « Pour les élèves de première année, c'est sûr avant d'écrire, ils réfléchissent aux sons qu'ils entendent dans le mot et aussi le geste. Ça leur prend beaucoup beaucoup d'énergie seulement à penser à chacune des lettres, des sons qu'ils entendent, pour ensuite les traduire, les inscrire en mot, c'est la première étape. Après c'est de structurer leurs idées, d'en arriver à construire une phrase, après ça c'est d'être capable de relire la phrase, bon est-ce qu'elle est complète ? Est-ce qui me manque des mots ? Et ça d'arriver à relire, juste utiliser qu'est-ce qu'eux ont voulu écrire. » Par des exemples concrets, Kim traite des habiletés de base du processus d'écriture, le geste graphique, la relecture, l'orthographe et la mémoire de travail. Elle mentionne les sous-processus : la mise en texte, la révision et la correction.

Résumé

En résumé, les déclarations de Kim montrent qu'avant la formation, ses connaissances liées à l'enseignement de l'écriture ne lui permettaient pas de bien structurer son enseignement. Elle avait besoin de structure et aussi d'une méthode d'évaluation qui l'éloigne de la subjectivité. Kim déclare avoir modifié sa façon de mettre en place des dispositifs didactiques et aussi de réguler grâce à des outils organisationnels. Elle remarque que ses élèves ont de meilleures compétences scripturales; elle explique ce changement comme le résultat, d'une part, de la structuration de son enseignement de l'écriture et, d'autre part, de l'évolution naturelle des élèves.

Kim a une conception précise du processus d'écriture d'un jeune scripteur, mais les concepts d'écriture et d'enseignement de l'écriture ne semblent pas clairement définis. Elle s'est donné un défi de mieux maîtriser les outils organisationnels pour réussir à les modifier et à les adapter aux différents genres scolaires enseignés.

Luce, titulaire du premier cycle

Luce, 46 ans, titulaire d'une classe d'élèves de premier cycle, plus précisément de niveau maternel et de première année. Elle avait travaillé avec des élèves entre 10 et 12 ans auparavant. Elle en était à sa deuxième année d'enseignement à cette école.

Les outils organisationnels au centre de la démarche

Les outils organisationnels ont servi de soutien pour introduire l'écriture de textes dans la classe de Luce et se sont vite transformés en facilitateurs d'enseignement. Dans son premier projet d'écriture avec ses élèves, Luce remarque : « la première fois, l'outil était nouveau pour eux et pour moi et je pense que cela a demandé une adaptation. » Elle était contente d'avoir une stagiaire pour l'assister dans sa première expérience. Cette expérience s'est avérée positive tant pour les enfants que pour l'enseignante. « L'outil qui m'a été enseigné apporte de la motivation aux enfants, ça leur donne un sens dans ce qu'ils vont faire. Là ce que j'ai retenu, c'est que les enfants étaient hyper motivés, ils étaient fiers du résultat et puis même les maternelles, là c'est sûr que la

maternelle c'est plus de la dictée à l'adulte, mais ça structure leur pensée ». L'attitude des élèves face à la tâche l'a surprise, et ce même si elle trouvait que l'outil était un peu trop compliqué pour eux. Avec un nouvel outil plus simple, elle s'est lancée seule dans un deuxième projet d'envergure. « Le premier [outil] était un peu compliqué pour les petits, mais le deuxième me paraissait plus simple. C'est comme si on m'avait donné une recette de cuisine. Je vais peut-être le faire évoluer ou m'en servir pendant des années. » Pour Luce, les outils organisationnels étaient des outils structurants qui permettaient aux élèves d'être plus autonomes et de s'engager dans une tâche d'écriture avec plaisir. Elle résume : « c'est donner des outils aux enfants pour que, dès le plus jeune âge, cela soit un peu structurant dans leur tête et ils vont savoir que l'on n'écrit pas comme cela d'un premier jet, il faut revenir, retravailler. On a étudié l'écriture, mais aussi la structure d'un livre. »

Luce parle des outils organisationnels principalement en les associant aux enfants de la classe. Elle en parle très peu en fonction de ses propres besoins outre le fait qu'ils lui ont donné une sécurité pour se lancer dans des projets d'écriture. C'est l'attitude des élèves qui la motive à refaire l'expérience et à prendre le risque de le faire seule. Elle trouve cela « fabuleux » de les voir travailler ensemble et de se mettre à la tâche de façon spontanée.

Les gestes didactiques au fil de la formation

Luce ne parle pas précisément des gestes didactiques. Toutefois, tous ses propos portent sur la mise en place d'un nouveau dispositif didactique. Elle a reproduit ce qu'elle avait vu lors des ateliers de formation et des séances de modélisation. Le dispositif didactique a été adapté d'un

projet à l'autre pour tenir compte de la nouvelle réalité. Elle mentionne qu'elle a pu introduire des notions spécifiques à l'écriture et aussi à la structure d'un livre. L'outil lui donnait la structure pour didactiser des notions qu'elle ne croyait pas accessibles aux élèves de la maternelle et de la première année. Elle donne l'exemple des notions relatives aux personnages : « alors que là, il [l'enfant] a gardé à l'esprit que les deux personnages, on doit les retrouver tout au long de l'histoire, puis le personnage doit rester avec le même physique sinon on doit le justifier. »

La gestion de classe était un des éléments qui l'inquiétait, car elle n'avait pas confiance que des jeunes élèves s'engageraient dans la tâche. Elle avait peur de perdre le contrôle du groupe. L'enseignante remarque que la gestion est facilitée par l'utilisation d'outils organisationnels. Les enfants ont tout en main pour avancer de façon autonome et le projet d'écriture est découpé en petites étapes, ce qui permet à chacun de progresser à son rythme. Par exemple, elle mentionne que pendant qu'un enfant cherche un mot dans un dictionnaire phonétique, un autre enfant de la maternelle peut être en train de retracer son texte, ce qui libère Luce pour aider un élève à découper un mot en syllabe.

Luce déclare avoir changé l'accompagnement des élèves. Elle souligne que, maintenant, elle se donne le droit de les soutenir dans leur écriture, de prendre la dictée à l'adulte ou de les questionner sur l'histoire en production. Elle précise que soutenir les élèves ne veut pas dire leur donner des réponses, mais de les diriger vers des ressources qui leur procureront les réponses aux questions qu'ils se posent. « Il me vient à l'esprit, elle [une élève] me dit 'comment ça s'écrit gentil?' Elle est en première année, le plus simple c'est que je lui donne la réponse, mais je n'ai

pas envie de lui donner puis, on a des dictionnaires, elle va s'entraîner à chercher dans le dictionnaire. » Luce mentionne qu'avant, elle lui aurait donné la réponse sans hésiter.

Puis, elle montre des textes qu'elle a transcrits à l'ordinateur afin de faciliter la relecture. « C'est sûr que c'est du travail supplémentaire, parce qu'on a les jets sur du brouillon, c'est à nous de les recorriger et de les retaper. » Elle met en évidence que cette procédure est un travail supplémentaire qui lui a paru lourd la première fois, mais que la deuxième fois, elle s'était approprié une méthode et que cela lui a paru moins pénible.

Les compétences scripturales des élèves

Tout au long de l'entretien Luce parle de ses élèves en situation d'écriture. Elle est surprise de les voir aussi motivés à écrire des histoires. Lorsqu'il lui est demandé ce que ses élèves ont amélioré, elle répond : « sur tous les plans, sur l'autonomie, sur la calligraphie, sur la motivation. Ils sont capables de se structurer. » En somme, elle mesure l'amélioration des compétences scripturales par l'attitude de ses élèves et par les résultats finaux. Elle souligne que les enfants sont capables de faire plusieurs jets. « Oui, oui, on se rend compte que là, ils [l'ensemble des brouillons des élèves] sont mélangés, il y a plusieurs jets. Au début, on revient dessus souvent, on retravaille, on écrit. » Pour Luce, le fait que les élèves acceptent de faire plusieurs jets est un signe de changement positif.

Elle est aussi satisfaite des notions que ses élèves ont apprises. En fait, toutes les notions par rapport au livre. « Ils ont pris conscience qu'un livre était aussi structuré. On ne fait pas n'importe quoi, n'importe quand. On faisait le lien quand je lisais une histoire avec la structure de

leur histoire. » Luce montrait que l'auteur de l'histoire faisait la même démarche et les élèves s'amusaient à repérer les indices.

Les conceptions de l'écriture et de son enseignement

Luce définit l'écriture de façon succincte, « c'est mettre sur papier ses idées en les structurant. » L'enseignante met en évidence l'élément structurant de l'écriture, mais elle ne fait pas allusion aux fonctions de l'écriture.

Sa conception de l'enseignement de l'écriture passe par l'expérience. Elle le définit par un exemple de réponse qu'elle donne aux parents. « On l'[élève] a aidé, on l'a soutenu, on lui a donné des outils parce que les parents ne pensent pas que c'est faire travailler son imagination, c'est développer l'imagination, développer l'humour, c'est toutes ces choses-là qui font que cela rend attrayant d'écrire finalement. » On pourrait conclure que pour Luce l'enseignement de l'écriture, c'est accompagner des élèves, développer le domaine de l'imaginaire et, finalement, faire en sorte que l'écriture soit agréable.

Les termes processus d'écriture n'étaient pas connus de Luce. Après des précisions, Luce répond : « moi c'est plutôt l'imagination au départ, il faut de l'imagination, mais il ne faut pas qu'elle soit trop débordante parce que sinon ça part dans tous les sens, avoir l'imagination et puis utiliser cette imagination pour commencer à écrire ses textes. » Luce ne fait pas allusion aux sous-processus d'écriture ni aux habiletés de base.

Résumé

Avant la formation, Luce était sceptique : elle n'était pas sûre de pouvoir réussir des projets d'écriture avec un groupe d'élèves de niveau maternel et première année. Elle utilise les outils organisationnels pour se lancer dans l'expérience. Elle remarque que les élèves s'engagent volontairement dans la tâche et elle est surprise par leur attitude positive. Cela l'incite à refaire d'autres projets d'écriture. La gestion de classe est soutenue par les outils organisationnels qui favorisaient une progression individuelle. En changeant son type d'accompagnement par un accompagnement plus individualisé, elle garde un contrôle sur l'ensemble du groupe. Toutefois, Luce reconnaît que cette démarche demande « d'être enseignée, expliquée et il faut que le professeur soit motivé. » Elle reconnaît qu'au départ cette démarche occasionne du travail supplémentaire, mais une fois qu'elle a vu le résultat dans les écrits des enfants, Luce s'est dit que ce travail en valait la peine.

Jean, titulaire du deuxième cycle

Jean, 25 ans, a eu son premier contrat cette année. Il est titulaire d'une classe multi-niveau de 2e cycle. Il en était à sa première année d'enseignement comme titulaire de classe.

Les outils organisationnels au centre de la démarche

Dans cette formation, les outils organisationnels sont une aide aux apprentissages des élèves et à la planification des enseignants. C'est le deuxième aspect qui a retenu l'attention de Jean. Il avait besoin de s'organiser pour mieux construire des dispositifs didactiques. « Au début, je les [outils organisationnels] mettais en place plus pour moi que pour eux [élèves]. » Après les

premiers ateliers de formation, Jean découvre qu'un même outil peut servir à l'ensemble du dispositif didactique. « C'était suite à une des formations justement avec la formatrice, avec un outil d'organisation, puis un outil de révisions pour les paragraphes qui est à peu près le même outil de révisions, puis qui finissait par ressembler quand même beaucoup à la planification de trouver la phrase, le sujet dans le paragraphe, que j'ai compris que tout était lié : la planification, la révision et l'évaluation. » Jean conclut que l'enseignement de l'écriture reste un défi et qu'il doit « continuer à essayer de devenir plus habile avec les outils et [se] structurer encore plus pour pouvoir mieux les [élèves] accompagner. »

Les gestes didactiques au fil de la formation

Dans les gestes didactiques, Jean nomme réguler tant dans sa forme d'évaluation que d'accompagnement. Il mentionne qu'il accompagne ses élèves tout au long du processus d'écriture. « J'accompagne beaucoup plus et au début de chaque période, je répète un peu plus les consignes, je m'assure, à chaque fois qu'on reprend le texte, qu'on comprend bien le sens du projet parce que je laissais plus aller auparavant. » Il varie ses méthodes d'accompagnement et reste en contact avec les élèves pendant l'écriture. « Je circule beaucoup en lisant finalement ce qu'ils sont en train d'écrire. Tous les textes se font à l'ordinateur... et puis je vais même des fois à partir de mon ordinateur. Comme c'est partagé sur mon ordinateur, les élèves aiment cela quand ils voient que je suis en train de regarder, ils voient mon nom apparaître sur leur ordinateur. » Jean remarque que depuis qu'il accompagne différemment ses élèves, ces derniers prennent le temps de se relire. Parfois, Jean souligne une partie du texte et les élèves la travaillent et la modifient. Il précise : « je trouve cela intéressant, c'est cela l'accompagnement que je fais, finalement à travers les textes. »

En plus de ce suivi, cette nouvelle démarche l'amène à mieux cerner l'évaluation des textes. Maintenant, il fournit aux élèves un outil pour organiser la situation d'écriture qui servira de base à l'évaluation. « C'est exactement cela qu'il faut que j'évalue et que je n'évalue pas trop large autour de cet outil, c'est le message principal que j'ai retenu. » Il précise aussi que l'utilisation des outils semble bien fonctionner, car tant du côté de l'organisation du texte par paragraphe que du côté du contenu, les idées sont bien organisées dans plusieurs des textes produits par les élèves.

En fait, Jean manifeste de l'enthousiasme pour l'ensemble de la démarche et il se dit impressionné par les résultats. « Voir l'évolution de l'élève - je trouve ça l' fun de lire des grands textes comme ça, qui sont beaux et bien faits, quand on voit des élèves qui sont en difficulté, mais qui réussissent à faire un texte bien structuré, l'orthographe c'est raisonnable. Je trouve tellement ça fascinant! » Jean est certain que cette amélioration n'est pas circonstancielle et qu'il serait possible d'utiliser la même façon de faire et d'avoir les mêmes résultats dans une autre classe.

Les compétences scripturales des élèves

Jean dit avoir inclus des séances de modélisation. Ces séances sont à son avis ce qui a le plus contribué à la progression des élèves. « J'ai moi-même écrit un texte selon mes consignes au tableau avec eux, cela aussi en a aidé plusieurs, mais des fois il y en a qui se rattachaient beaucoup à ce que j'écrivais, leurs textes ressemblaient au mien et là, je me disais "il faut que je fasse attention parce que de trop modéliser, ils vont vouloir juste copier ma façon de faire." »

Jean caractérise l'amélioration des compétences scripturales de ses élèves par l'augmentation de leur autonomie en période d'écriture : « au début de l'année, je devais souvent mentionner d'élaborer un petit peu plus chaque paragraphe, tandis que ce texte-là est venu tout seul l'ajout de détails dans le paragraphe, en utilisant le sens. » Il observait aussi que les élèves utilisaient les outils pour mettre en œuvre leur jugement critique lorsqu'ils révisaient les textes des autres élèves dans un groupe d'écriture. « Ils sont capables de faire des textes difficiles agréables à lire, justement j'essaie de trouver des projets qui ne soient pas répétitifs et que je n'ai pas à lire quinze fois le même texte, j'aime ça pouvoir lire quinze textes différents. » Cette différence dans les textes est aussi une source de motivation pour les élèves. Jean souligne l'importance de laisser les élèves écrire sur des sujets qui les intéressent.

Maintenant, il donne des contraintes d'écriture en fonction des notions qu'il veut présenter aux élèves, mais il laisse la liberté du sujet. « La dernière histoire écrite était un récit d'aventure, c'était la seule consigne, un récit de deux personnages qui se rencontrent, cela pouvait être n'importe où dans le monde et cela les élèves aiment beaucoup, cela les motive de pouvoir, finalement, aller où ils veulent avec leur tête. »

Les conceptions de l'écriture et de son enseignement

Jean définit l'écriture ainsi : « écrire c'est passer le message, écrire quelque chose pour ... en moins de mots je dirais passer un message avec une intention - donc est-ce que c'est de raconter quelque chose, de demander quelque chose, de décrire quelque chose - peu importe que ce soit -

c'est une façon de communiquer, de passer un message à travers des mots ... l'écriture ! » Jean met donc l'accent sur la fonction communicative de l'écriture.

Lorsqu'il définit l'enseignement de l'écriture, il le fait en s'appuyant sur ses expériences sans proposer une définition plus large ou générale. Pour lui, enseigner l'écriture c'est de « continuer de devenir plus à l'aise avec des outils d'organisation à différentes étapes de l'écriture »; il ajoute : « comme je le disais plus avant, j'utilisais un outil d'organisation seulement au début et après cela, je ne laissais pas tomber, mais je m'attardais plus au texte en tant que tel, mais pas d'outil de révision - mettre des outils à plusieurs étapes afin que les élèves soient plus structurés finalement. Souvent, je me suis rendu compte que leur texte dans leur tête il est tout le temps clair, mais sur papier ce n'est pas toujours évident, donc c'est réussir à apprendre à mettre leur tête sur papier pour les élèves. » Les propos de Jean témoignent d'une conception répandue de l'écriture, à savoir qu'elle fonctionne comme le miroir de la pensée.

Il en va de même pour les processus d'écriture qui selon sa définition sont des étapes qui font appel aux processus d'écriture et à son intervention comme enseignant. Selon lui, il y a cinq étapes dans le processus d'écriture. La première est la présentation du projet d'écriture avec les consignes et contraintes. C'est à ce moment que les élèves commencent à concevoir leur histoire dans leur tête. La deuxième étape est la distribution des outils organisationnels qui aident à la planification de la tâche. Puis les élèves commencent à écrire. C'est à cette troisième étape que les élèves construisent leur texte séparé en paragraphes. Selon Jean, « ils sont donc capables de choisir les événements et changer de paragraphe. » À la quatrième étape, les élèves commencent la relecture de leur texte. Il précise que « certains n'ont pas cette habitude-là et lisent juste la dernière

phrase et ils continuent. » Finalement, ils retravaillent les phrases qui ne se lisent pas bien à voix haute et, par la suite, ils s'attaquent à l'orthographe. Jean ne mentionne pas les termes précis des sous-processus, c'est-à-dire la planification, la mise en texte, la révision et la correction, mais plutôt une illustration de ces sous-processus. Il ne fait aucunement allusion aux habiletés de base qui influencent le processus d'écriture chez les jeunes scripteurs.

Résumé

Rappelons que Jean en était à sa première année d'enseignement comme titulaire de classe. Comme il le mentionne, il n'avait pas de pratique ancrée de l'enseignement de l'écriture. Au début de la formation, il se sentait désorganisé et sans idée précise au sujet de la façon d'enseigner l'écriture à un groupe d'élèves. Lors de la formation, il a utilisé les outils organisationnels pour ses propres besoins de structure et de planification. Une fois cette étape mieux maîtrisée, il les a utilisés avec les élèves. Il se rend compte que les outils sont la base pour la planification des concepts enseignés, pour le soutien aux élèves et pour l'évaluation. Il sent que ses élèves s'améliorent et qu'ils sont plus autonomes. La qualité des textes et leur longueur sont les points de références pour justifier sa perception de l'amélioration des compétences scripturales de ses élèves. Il a une conception de l'écriture, du processus et de l'enseignement de l'écriture qui est très centrée sur la pratique et sur son vécu en tant qu'enseignant. Finalement, Jean conclut qu'il n'a pas changé sa pratique, car il n'en avait pas vraiment une de définie, mais qu'il s'est approprié une façon de faire qui reste à peaufiner.

Marie, titulaire du deuxième cycle

Marie, 28 ans, a un diplôme en adaptation scolaire et elle a eu son premier contrat il y a deux ans. Elle est titulaire d'une classe multi-niveau de deuxième cycle.

Les outils organisationnels au centre de la démarche

Lorsque Marie parle de la formation, elle revient sur les outils organisationnels. « Ce que je retiens et ce que ça m'a apporté, c'est vraiment un outil beaucoup plus structurant pour savoir comment intervenir avec les élèves, comment et à quoi devrait ressembler l'enseignement de l'écriture. » En premier, Marie utilise les outils organisationnels pour ses propres besoins afin de mieux comprendre l'enseignement de l'écriture. Elle déclare que cette tâche n'était pas définie avant le début de la formation. Elle était plus à l'aise avec l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire.

Marie souligne aussi que les outils lui permettent d'avoir une image précise de ce qu'il faut faire en classe, tant dans la planification que dans l'évaluation. Elle s'approprie les outils au point d'en construire pour répondre aux besoins de ses élèves. « Je vais les construire moi-même, mais à partir de ce que la formatrice nous a montré, elle avait quand même des outils assez clairs. Ça simplifie vraiment l'évaluation ça simplifie vraiment la planification. » En fait, Marie dit qu'elle est maintenant capable de transformer chaque fois les outils, car « c'est pas un canevas rigide, c'est un canevas qui s'adapte à chaque projet d'écriture avec les objectifs. »

Marie utilise donc les outils organisationnels dans un premier temps pour ses besoins de planification et de compréhension de la tâche de l'enseignement de l'écriture. Dans un deuxième temps, elle les rend disponibles aux élèves.

Les gestes didactiques au fil de la formation

Lorsque Marie parle des gestes didactiques, elle met en relation deux d'entre eux, la régulation et la didactisation. En effet, pour Marie, il était important d'identifier les savoirs essentiels qui seront enseignés, contrairement aux concepts de la grammaire, les concepts reliés à l'écriture d'un texte sont plus difficiles à cibler et à isoler. Par la suite, Marie indique clairement aux élèves les éléments qui feront partie de l'évaluation. « C'est rendre plus conscients mes élèves sur quoi je les évalue et sur ce que je leur montre. C'est vraiment une chose importante dont j'ai pris conscience au début de ma pratique grâce à la formatrice. » Elle partage son expérience de sa dernière mise en place d'un projet d'écriture qui suivait la dernière formation portant sur l'importance de donner un outil de révision aux enfants. Maintenant, l'évaluation porte sur des points identifiés tout au long de la situation d'apprentissage. « Je donne des outils de vérification aux enfants, c'est le genre d'étape dont j'ai eu tendance à pas être trop consciente de l'importance. »

À partir de ces constats, Marie a aussi changé sa façon de mettre en place des dispositifs didactiques. Elle souligne : « ce que je trouve intéressant et ce qui semble assez efficace, c'est que je fais des petits ateliers avant sur les aspects enseignés et après ça je les intègre dans un texte plus long. » Donc Marie met en place des dispositifs didactiques qui prévoient un espace d'apprentissage avant de confronter les élèves à l'écriture d'un texte long. Elle affirme qu'elle a aussi modifié sa façon d'accompagner les élèves, car maintenant elle comprend qu'ils évoluent dans un continuum d'apprentissage. Elle précise : « l'accompagnement individuel est super important. Ils ont besoin encore qu'on les aide, ils ont besoin de soutien. C'est à leur niveau, ils sont capables de produire, mais avec un soutien. Ils sont dans leur niveau d'apprentissage. »

Marie conclut qu'elle enseigne l'écriture : « avec une plus grande confiance, je sens que je sais plus quoi faire, comment faire et je ne travaille pas dans le néant. J'ai le sentiment avec ces formations-là que j'ai atteint des objectifs. » En somme, Marie déclare qu'elle a modifié plusieurs gestes didactiques grâce à une meilleure compréhension de l'enseignement de l'écriture. En étant capable de mieux didactiser les savoirs, l'enseignante a plus de facilité à mettre en place des dispositifs didactiques et à partager avec les élèves des outils organisationnels. Elle a revu l'ensemble de la planification de ses situations d'apprentissage pour laisser un espace d'apprentissage.

Les compétences scripturales des élèves

Marie caractérise les compétences scripturales de ses élèves par leur attitude. Elle remarque que ses élèves sont plus confiants lorsqu'ils commencent une tâche d'écriture. Elle explique que pour les enfants c'est très insécurisant d'être plongés dans une tâche. S'ils savent qu'ils vont être accompagnés, ils ont tendance à se lancer plus facilement. Cet engagement devient plus facile, car « les élèves comprennent un peu mieux comment faire avec des étapes structurées. » Marie n'attribue pas uniquement l'engagement des élèves à une meilleure organisation, elle souligne l'importance du choix du thème et le grand nombre de périodes accordées à l'écriture. Elle raconte qu'après « deux heures en écriture, souvent quand [elle] les arrête un peu avant pour X raisons, les élèves disent souvent 'ha, non ! pas déjà !' » Elle est aussi consciente que ce ne sont pas tous les élèves qui débordent d'enthousiasme pour les projets d'écriture, mais elle remarque que même « s'ils se sentent moins compétents, ils ne se plaignent pas trop et ils travaillent sans perte de

temps. » Elle conclut en disant que l'écriture est un défi non négligeable pour des enfants de 8 et 9 ans.

Les conceptions de l'écriture et de son enseignement

Marie définit l'écrire ainsi : « Ça peut être l'expression d'un sentiment, l'expression d'une idée, de communiquer. C'est un défi pour certain, ça peut être un plaisir j'en ai plein qui adorent ça. » Par la suite, elle donne une définition très personnelle qui fait appel à ses propres sentiments pour l'écriture. « C'est un plaisir pour moi, pour moi, ça toujours été un plaisir. L'écriture, je trouve c'est une richesse de savoir bien écrire d'avoir une bonne orthographe, aussi une bonne grammaire et c'est la créativité aussi écrire. » Marie donne une définition expérientielle de l'écriture.

Lorsqu'elle parle du processus d'écriture, elle en donne une définition très près de ses expériences avec les élèves et elle reste vague. « Spontanément chez plusieurs, c'est comme une effervescence d'idées. Ils trouvent leurs idées sur le thème et ils veulent écrire tout de suite. Pis y en a quelques-uns qui ne savent pas trop, quand c'est un thème vraiment spécifique, des fois ils sont bloqués. Quand c'est un style littéraire, en général, ils trouvent assez bien leurs idées. En premier, c'est le gout d'écrire. Ils voient dans leur tête l'image de ce qu'ils veulent écrire. Après ça, c'est vraiment selon la structure que je leur donne. Au début, c'est l'introduction, ils se concentrent là-dessus. On passe souvent beaucoup de temps sur l'intro parce que je mets beaucoup de choses là-dedans. » En somme, Marie n'arrive pas définir clairement le processus d'écriture même en se basant sur l'expérience de ses élèves. Elle commence par des éléments de la planification et des éléments de la mise en texte, mais ne parle ni de la révision ni de la correction. Elle mentionne que

certaines élèves vont naturellement chercher des expressions et du vocabulaire plus recherchés, mais elle ne l'inclut pas dans un des processus. Elle le mentionne comme une caractéristique innée de certains élèves.

Résumé

Avant la formation, Marie n'avait pas d'idée claire sur l'enseignement de l'écriture. La formation a répondu à un besoin de structure et de compréhension des étapes de la didactisation, ce qui a eu une influence sur l'ensemble des gestes didactiques. Cette formation lui a donné confiance et elle a développé un sentiment de compétence. Elle s'est approprié les outils organisationnels, qu'elle modifie pour chacune des situations d'écriture qu'elle propose aux élèves. Elle change son attitude face à l'ensemble de la tâche en laissant de l'espace à l'apprentissage, en remodelant les dispositifs didactiques et en modifiant l'accompagnement des élèves. Malgré plusieurs changements de pratiques déclarées, Marie reste avec des conceptions floues de l'écriture et des processus. Elle reste aussi convaincue que l'écriture est naturelle chez certains élèves et que la modification de ses pratiques a été bénéfique surtout pour les élèves en difficulté ou pour les élèves dont l'écriture n'est pas innée.

Lyne, titulaire du troisième cycle

Lyne, 26 ans, a eu son premier contrat il y a deux ans. Elle est titulaire de deux classes de troisième cycle dans un programme d'anglais intensif. Elle a un diplôme en enseignement préscolaire et primaire. Lyne précise que sa formation universitaire ne l'a pas outillée pour enseigner l'écriture aux élèves. « Ma formation ne m'a pas vraiment aidée. Je pense que j'avais

les notions pour enseigner le français, mais je ne savais pas comment les offrir aux élèves. » Elle a rapidement manifesté son intérêt pour la formation donnée à l'école, car elle répondait à ses besoins.

Les outils organisationnels, un des premiers signes d'appropriation de la démarche

Dans cette formation, les outils organisationnels sont une aide aux apprentissages des élèves et à la planification des enseignants. Plusieurs outils sont présentés pour soutenir les élèves dans les processus d'écriture ou dans la compréhension des savoirs. Au fil de la formation, Lyne constate que d'autres outils doivent être produits pour aider certains de ses élèves. Rassurée par la présence de la formatrice, elle en conçoit de nouveaux et les fait valider. C'est à ce moment qu'elle se sent assez à l'aise pour les partager avec ses collègues de travail. Elle s'approprie les outils organisationnels puisqu'elle les transforme pour qu'ils correspondent aux besoins des élèves.

Les gestes didactiques au fil de la formation

Lyne nomme plusieurs gestes didactiques qu'elle pense avoir modifiés. Réguler, et plus précisément l'accompagnement, est le geste le plus souvent mentionné. Pour Lyne, l'accompagnement passe par une démarche individualisée. « Je me suis rendu compte que les élèves ont besoin d'accompagnement pour travailler leur texte, c'est pas tous les élèves qui ont tendance à venir nous voir parce qu'ils ne voient pas que leur texte ne va nulle part. » Lyne ajoute qu'elle comprend maintenant que les enfants sont en apprentissage et qu'il ne s'agit pas de leur dire de réviser leur texte, mais il faut leur dire ce qu'il faut réviser et comment le faire. Elle réalise

aussi qu'il est possible de segmenter un texte en paragraphes et que travailler chacun des paragraphes au fur et à mesure de l'écriture rend la tâche plus accessible à ses élèves. Cette procédure lui ouvre la possibilité de faire un suivi individualisé. « C'est justement de poser des questions pour les faire réfléchir pour qu'ils arrivent à dire ce qu'il manque dans leur paragraphe. » Lyne fait le lien entre les outils fournis aux élèves et l'accompagnement. Les outils orientent les interventions sur des contenus notionnels ou des apprentissages ciblés. Le questionnement devient donc la première intervention pour amener les élèves à réfléchir. « Je me suis rendu compte qu'avec la formation, on peut accompagner les élèves sans brimer leur créativité et que ça soit eux qui prennent leurs décisions dans le processus d'écriture. » Lyne modifie sa manière d'intervenir auprès des élèves en ciblant précisément les contenus qu'elle enseigne et sur lesquels ses élèves travaillent.

Grâce à la modélisation de la formatrice, elle dit qu'elle a appris « à poser les bonnes questions pour qu'ils puissent modifier leur texte sans qu'ils le prennent personnel. » Lyne s'assure maintenant que ses élèves soient conscients que l'écriture d'un texte se fait en plusieurs jets.

Le deuxième geste didactique nommé par l'enseignante est de mettre en place des dispositifs didactiques. Lyne déclare qu'elle a appris à enseigner l'écriture et qu'elle ne se contente plus de demander simplement aux élèves d'écrire. Pour ce faire, elle a modifié des dispositifs didactiques. La principale différence identifiée est d'offrir plusieurs séances d'écriture variées qui s'inscrivent dans une progression des apprentissages. « C'est justement de lui offrir la possibilité de se pratiquer fréquemment et non pas lui donner une évaluation sans qu'il soit préparé. » Elle modifie aussi son approche relativement à l'enseignement de l'écriture, « là, j'ai vraiment

l'impression que je leur apprend à comprendre, puis à utiliser des outils qui leur permettent d'évoluer et puis progressivement, sans mon aide de façon autonome. » Pour arriver à ses fins, Lyne commence par expliquer la situation d'écriture en mettant en évidence les savoirs qui seront enseignés pendant cette période. Elle explique qu'elle remet aux élèves les exigences et les contraintes d'écriture avant la situation d'écriture.

Cette nouvelle pratique déclarée mène à des changements dans le processus d'évaluation. Dans la même lignée que la remise des contenus notionnels aux élèves, Lyne leur donne la grille d'évaluation avant l'évaluation finale. « C'est transparent, les enfants savent ce qu'ils doivent atteindre pour avoir tout ce qu'on leur a demandé. » Les élèves ont tous les outils construits pendant les situations d'apprentissage sur lesquels ils peuvent s'appuyer lors de la situation d'évaluation finale. Elle conclut « en fait, il faut évaluer ce qu'on a demandé. »

Ces nouveaux gestes didactiques l'aident « aussi à prendre confiance en [elle] puis d'être plus sûre [d'elle] dans le processus d'écriture avec les élèves, et les enfants le ressentent, puis ils ont même du plaisir. » En somme, Lyne conclut que plusieurs gestes didactiques peuvent être changés et que cela a un impact direct sur les compétences des élèves.

Les compétences scripturales des élèves

Lyne réalise que les outils organisationnels facilitent la tâche à la fois des élèves et des enseignants. « Les élèves sont autonomes en utilisant les outils donc, on travaille autre chose, donc on les fait encore plus progresser. » Mais pour que cela soit possible, les élèves doivent avoir plusieurs occasions de se servir des outils. Elle souligne qu'elle a changé son attitude au sujet de

l'écriture. Les nombreuses séances lui permettent de montrer aux élèves à réfléchir autant lors des situations d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire que lors de l'écriture de textes.

Lyne remarque que les élèves sont plus confiants et qu'ils sont fiers des résultats. Elle précise : « ils étaient impressionnés de voir l'ampleur de leurs travaux. » Elle voit une progression chez ses élèves qu'elle qualifie par une augmentation de l'autonomie favorisée par l'utilisation des outils. Elle souligne que les textes de la fin d'année sont bien différents de ceux du début de l'année. Ils sont plus approfondis et mieux structurés. Les élèves révisent leurs textes avec plus de certitude.

Elle explique que les élèves répondent bien aux contraintes d'écriture parce qu'ils peuvent faire des histoires qui émergent de leur imaginaire. Les contraintes d'écriture doivent préciser les notions enseignées et laisser la place à l'imagination des élèves. Elle les sensibilise à la grammaire textuelle, mais elles ne touchent pas aux choix des sujets traités, c'est un élément motivant pour les élèves.

Les conceptions de l'écriture et de son enseignement

Lorsque Lyne parle du processus d'écriture, elle nomme les trois sous-processus, mais elle ne fait pas allusion aux habiletés de base ou à la mémoire de travail qui sont au cœur du processus d'écriture d'un jeune scripteur. Rapidement, elle change le sujet pour parler du plaisir d'écrire dans différentes situations. « On peut écrire par plaisir et pour le plaisir dans différentes situations, pas toujours leur offrir un texte de quatre paragraphes. Leur expliquer qu'écrire un courriel ça fait partie d'écrire, écrire une recette, un message rapidement aux parents ou aux enseignants. Voilà

dans la vie de tous les jours. » Ainsi, par ces propos, elle présente sa conception de l'enseignement de l'écriture. Par la suite, elle la définit avec beaucoup de certitude, enseigner l'écriture : « c'est de rendre les élèves, de les faire évoluer de façon autonome et de leur procurer les outils nécessaires pour qu'ils puissent écrire et qu'ils ne soient pas dans le néant. » En fait, Lyne précise qu'elle a maintenant l'impression d'enseigner et qu'avant elle leur disait d'écrire.

Résumé

Selon Lyne, le changement de pratique est initié par la formation. Chaque atelier de formation permettait à Lyne de modifier ou d'ajouter des éléments à son enseignement. Ses changements sont soutenus par la formatrice qui est sur place. Les conseils et la modélisation rassurent Lyne dans ses essais et lui permettent de s'approprier les nouveaux concepts et de nouveaux gestes didactiques. Elle devient de plus en plus confiante et remarque que ses élèves le deviennent aussi, ils étaient plus autonomes. Elle est animée par un sentiment de contrôle sur la tâche, car elle a l'impression de s'être approprié les différents concepts et les outils pour pouvoir enfin enseigner l'écriture à ses élèves. À partir de ce moment, elle intègre une nouvelle façon de réguler et aussi de mettre en place des dispositifs didactiques. Elle est tout aussi convaincue que les élèves sont en apprentissage et qu'elle peut les soutenir. Selon Lyne, les modifications de pratique ont été possibles parce que la formatrice était présente en tout temps à l'école.

Ces cinq vignettes nous permettent d'avoir un portrait individuel de chaque enseignant en mettant en relief ce qui est propre à chacun et ce qui est partagé par tous. Par exemple : d'une part,

les enseignants ont remarqué une modification des résultats des élèves principalement au regard de leur attitude face à la tâche d'écriture. D'autre part, les enseignants n'ont pas tous utilisé l'ensemble des outils organisationnels dans toutes les phases d'apprentissage de l'écriture de textes des élèves. Pour avoir une vue d'ensemble des données et aussi afin de faire une triangulation des méthodes, nous avons procédé à une analyse statistique du discours.

4.2 L'analyse statistique du discours

Nous avons procédé à une analyse lexicométrique de l'ensemble de notre corpus de données. En nous inspirant des démarches canoniques de Salem (1987), nous avons procédé en trois temps : une classification hiérarchique descendante (CHD), une analyse factorielle des correspondances (AFC) et finalement une analyse de similitude (ADS). Ainsi, nous faisons une triangulation des opérations statistiques pour offrir un maximum de garantie en ce qui concerne la validité des résultats obtenus.

Nous avons procédé à ces analyses à l'aide du logiciel IRaMuTeQ. La première étape consiste en la préparation de la base de données, car les analyses se limitent au texte sur lequel un reformatage a été préalablement réalisé. Le fichier à analyser est un fichier texte qui respecte la mise en forme avec ligne étoilée. Pour mener l'analyse, nous avons gardé toutes les données brutes que nous avons regroupées par sous-thèmes de la grille d'entretien semi-dirigé. L'ordre des données n'a pas été altéré et des marqueurs de textes ont été insérés pour repérer chacun des sous-

thèmes. Ainsi, la ligne étoilée débutant par 4 étoiles correspond à une question et la ligne suivante introduit chaque texte à analyser qui correspond aux réponses.

Par la suite, la première modification effectuée sur le texte formaté est la segmentation qui est une opération de découpage des données textuelles en unités lexicales que nous appelons forme. La deuxième correspond à la lemmatisation qui est l'opération permettant de regrouper les mots d'une même famille. Chacune des formes est réduite à une entité unique qu'on appelle « lemme ». Pour faire la lemmatisation et l'indexation, nous avons choisi d'utiliser les dictionnaires français intégrés au logiciel. Le logiciel fait une lemmatisation à l'aide de ses dictionnaires et peut ainsi regrouper les formes au singulier et au pluriel sous une même forme, les verbes conjugués sous la forme infinitive. Ce n'est qu'après la réduction des formes qu'elles peuvent être traitées « comme des occurrences identiques d'un même type » (Lebart et Salem, 1994). L'indexation permet au logiciel d'identifier les expressions et les catégories grammaticales des mots pour leur attribuer une clé d'analyse (Garnier, Guérin-Pace, 2010). Toutefois, « l'indexation automatique des formes et les calculs de fréquences qu'elle permet ignorent délibérément de nombreuses informations de type sémantique ou syntaxique qui sont accessibles à tout lecteur des textes considérés » (Lebart et Salem, 1994, p. 145). Par exemple, le lien qui unit deux formes n'est pas qualifié, donc il peut être positif ou encore négatif, comme dans le cas de notre recherche, le lien qui unit l'élève à l'écriture est positif, tandis que le lien entre élève et révision ne l'est pas toujours et dépend du contexte d'énonciation. Ainsi, il appartient au chercheur de s'assurer de la réussite de l'opération, car une portion du corpus pourrait apparaître sous formes graphiques inintelligibles. Le chercheur fait ainsi des allers-retours entre les données d'origine et les analyses statistiques.

Le logiciel d'analyse repose sur une démarche inductive : il catégorise d'abord les réponses des sujets en fonction de leur ressemblance grâce à une classification hiérarchique descendante (CHD) et en fonction de leur opposition grâce à une analyse factorielle des correspondances (AFC). Le troisième algorithme lancé est une analyse de similitude (ADS) qui établit des liens entre les formes (Garric et Capdevielle-Mognibas, 2009).

Nous reprenons les trois opérations statistiques pour chacun des segments analysés : les gestes didactiques déclarés modifiés à la suite du plan de formation continue, les éléments qui ont encouragé et soutenu les enseignants à s'engager dans un processus de modification de pratique et l'impact du rôle de la formatrice sur l'engagement des enseignants dans le processus de modification des pratiques enseignantes.

L'objectif de l'analyse textuelle des données est bien d'explorer la dimension sémantique. Cette analyse repose sur un principe de comparaison statistique qui devient un outil d'accès au sens en attirant l'attention sur des formes non identifiables au départ (Garric, Capdevielle-Mognibas et Besses, 2006). En effet, la lecture numérique est réticulaire et tabulaire. Mayaffre (2007) explique ce principe en ces termes :

La lecture numérique des ordinateurs est une lecture paradigmatique susceptible, sur une échelle supra-phrastique (le paragraphe par exemple, la partie, le corpus) et dans une logique non séquentielle, de traiter des coprésences linguistiques attestées, d'étudier la micro distribution des termes (les affinités et répulsions lexicales locales), de mesurer les voisinages autour d'une unité linguistique pivot.

Ces liens sémantiques représentent une « méta-information exceptionnelle », car ils expriment des « traits structuraux » dépeignant des « systèmes de valeurs » (Lebart et Salem, 1994). Par conséquent, cette analyse a pour fonction, non seulement de valider les premières réponses formulées aux objectifs de recherche à travers l'analyse thématique et la confection des vignettes, mais aussi d'approfondir l'analyse des données situant les réponses des participants à la recherche au regard de cet horizon de valeurs.

4.3 Identifier les gestes didactiques déclarés modifiés à la suite du plan de formation continue

Nous commencerons avec les gestes didactiques déclarés modifiés à la suite du plan de formation continue. Ceux-ci ont été considérés sous l'angle des gestes didactiques de Schneuwly et Dolz (2009), à savoir mettre en place des dispositifs didactiques, réguler, institutionnaliser et créer la mémoire didactique. L'identification des gestes se fera à partir des caractéristiques les plus structurantes et révélera ainsi leurs fonctions au sein des situations d'enseignement et d'apprentissage.

4.3.1 La classification hiérarchique (CHD)

Nous rappelons que la classification hiérarchique descendante croise le vocabulaire et les unités de contexte par une procédure itérative qui mène à la définition des classes. L'analyse se fait à partir de l'ensemble des unités de contexte puis effectue une répartition en deux classes. Le procédé s'effectue sur la classe la plus grande et ainsi de suite jusqu'à ce que la dernière répartition ne résulte plus en classes contrastées.

Dans le segment des entretiens sélectionné, la classification hiérarchique descendante (CHD) montre qu'il y a 538 formes parmi 2143 occurrences, dont 193 hapax (mots qui n'apparaissent qu'une seule fois dans les données), 419 lemmes, dont 273 sous formes actives qui sont les noms, les verbes, les adjectifs, les adverbes et 109 sous formes supplémentaires qui représentent les mots de liaison et les déterminants. La fréquence des formes actives est supérieure ou égale à 3.66. Or, Reinert (1983) propose qu'une valeur de 3 est le seuil minimal pour le recouvrement d'une classe. Ainsi, une classe qui obtiendrait une valeur inférieure à .3 ne serait pas retenue. Dans un même ordre d'idées, les indicateurs à une sous-classe inférieurs à .3 sont aussi éliminés de l'analyse, ce qui implique que pour qu'un nombre de formes actives soient retenues, elles doivent avoir une fréquence supérieure à 3.3. Reinert (1983) explique le principe de chevauchement des classes de la façon suivante :

Lorsqu'un thème est très associé à une classe, son résidu sur l'autre classe peut avoir un poids très faible, et occasionner, lors de l'analyse du sous-tableau associé, la présence d'un facteur-artefact (lié à l'existence de quelques éléments de poids faible).

Ainsi, la valeur de 3.66 implique que ce segment d'entretien a un poids significatif et propose ainsi la formation de classes contrastées.

Pour notre corpus, la forme active lemmatisée d'effectif maximum est la forme « élève », avec 23 occurrences ce qui signifie qu'il a été utilisé 23 fois dans le verbatim analysé. Puis, viennent les formes « texte » (19 oc.), « aller » (15 oc.), « outil » (13 oc.) et « écrire » (11 oc.). Cette hiérarchisation fréquentielle des formes actives représente la teneur du texte soumis à l'analyse, c'est-à-dire l'ensemble des réponses aux questions 5 et 6 traitant des pratiques liées à l'enseignement de l'écriture.

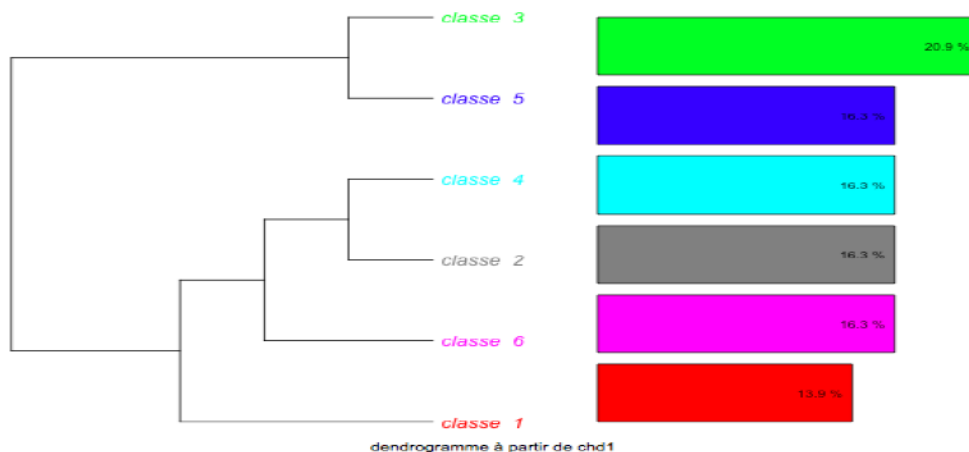


Figure 8. CHD des gestes didactiques par IRaMuTeQ

La classification hiérarchique descendante distingue six classes de formes sur les 71,67 % (43/60) des segments de textes classés. Une classe est un regroupement de segments de texte qui contiennent des formes. La classe 3 est la plus grande avec 20,9 % des formes. Les classes 2, 4, 5 et 6 sont de longueur identique et représentent chacune 16,3 % des formes. La classe 1 est la plus petite avec 13,9 % des formes. Les pourcentages représentent la quantité d'information résumée

pour chaque classe, donc chacune des classes est représentée par le pourcentage des données de l'ensemble du corpus analysé.

Chaque classe contient les formes présentes dans les segments propres à la classe. Les formes actives sont listées dans un classement décroissant par valeur du Chi^2 , ce qui signifie que la première forme de la liste a le Chi^2 le plus élevé. Plus le Chi^2 est élevé, plus l'hypothèse de dépendance entre la forme et la classe est vraisemblable.

La classe 3 est caractérisée par 6 formes actives : texte, travailler, trouver, aller, intéressant et accompagnement. La classe 2 est caractérisée par 14 formes actives : écrire, permettre, écriture, élève, projet, situation, enfant, besoin, penser, confiance, correction, réutiliser, final, outil. La classe 4 est caractérisée par 6 formes actives : paragraphe, révision, outil, enfant, façon, permettre. La classe 5 est caractérisée par 14 formes actives : résultat, chose, voir, donner, sentir, confiance, compétence, améliorer, mettre, rendre, compte, montrer, façon, intéressant. La classe 6 est caractérisée par 11 formes actives : grille, demander, offrir, évaluation, évaluer, montrer, plan, correction, réutiliser, final, outil. La classe 1 est caractérisée par 5 formes actives : fois, début, besoin, penser et écrire.

Le monde lexical des différentes classes nous ramène à l'écriture et à son enseignement. La classe 3 qui représente 20,9 % des formes rappelle des aspects plus généraux, le travail du texte et l'accompagnement des élèves. Les classes 2, 4 et 6 marquent l'introduction des outils organisationnels. Dans ces classes, le champ lexical correspond à l'utilisation des outils organisationnels dans divers contextes. La classe 2 centre leur utilisation autour de l'élève et des

projets ou des situations d'écriture; la classe 4 cible précisément l'utilisation des outils par les élèves dans le processus de révision du paragraphe et la classe 6 correspond à l'utilisation des outils par les enseignants comme outils d'évaluation et de correction. Le champ lexical de la classe 1 correspond à la notion de fréquence d'écriture et d'écriture réflexive.

Nous interprétons ces premières données en situant la relation didactique autour de l'élève. Comme nous l'avons mentionné dans notre cadre conceptuel, le contenu d'enseignement, l'enseignant et l'apprenant sont mis en relation dans un système didactique (Reuter et al., 2013). Ainsi, « le système didactique décrit une "réalité" bien spécifique, celle où se nouent des relations entre les éléments qui le constituent. » (*Ibid*, p. 207). La forme « élève » étant la plus fortement représentée devient le point de départ des relations qui s'établissent entre l'élève et l'enseignant, entre l'élève et le contenu d'enseignement en lien avec l'écriture ainsi qu'entre l'enseignant et ce contenu. Ainsi, le système didactique semble s'organiser autour de l'élève.

4.3.2 *Analyse factorielle des correspondances*

L'analyse factorielle des correspondances affine ces premières analyses. En fait, cette analyse croise le vocabulaire retenu avec les classes obtenues par la classification descendante hiérarchique. Salles (2009) définit l'analyse factorielle ainsi:

L'analyse factorielle des correspondances simples (AFC) est une méthode descriptive d'analyse proposée par Benzecri (Bellier, Benier, Benzécri, Benzécri, Blaise, 1973; Benzécri, 1980) permettant d'étudier un tableau de contingence conduisant à une représentation graphique. Elle est un outil permettant de réduire

la dimension des données en conservant le plus d'information possible (Pagès, Escoffier, 1998). Elle explore les liaisons et les ressemblances-dissemblances entre individus, en fonction de leurs distances sur les plans factoriels.

L'analyse factorielle par correspondance permet d'illustrer des liens sémantiques en mesurant la distance algébrique entre ces éléments. Il s'agit de représenter sur un plan les proximités entre les parties du corpus en fonction de la ventilation ou de la répartition du vocabulaire dans chacune d'elles. Pour ce faire, l'analyse factorielle des correspondances s'appuie sur des calculs d'inertie des ensembles de mots. Par ces calculs sont identifiés des facteurs qui sont des espaces de la matrice d'inertie sur lesquels se situent les formes, donc dans l'analyse factorielle des correspondances, il ne s'agit plus d'appartenance à une classe, mais bien de la distance par rapport à un axe d'inertie (Pélissier, 2017).

Le logiciel procède à l'analyse à partir du tableau lexical généré par une première analyse, composé de i formes-lignes et de j classes-colonnes. Pour schématiser les principes, un tableau est composé en lignes des formes présentes dans le corpus et en colonnes des parties du corpus. À l'intersection de la ligne i (forme i) et de la colonne j (*partie j* du corpus) nous trouvons le nombre d'occurrences de la forme i dans la partie j . Cela est valable pour toutes les lignes, les colonnes et les intersections. Se trouve ainsi résumée dans ce tableau la composition lexicale du corpus: dans chacune des lignes, la ventilation des formes et dans chacune des colonnes, la composition lexicale des parties. Le tableau final obtenu après décomposition factorielle synthétise l'information contenue dans le tableau initial. La représentation graphique a été produite par la confrontation de ces deux partitions de données, lignes et colonnes, pour calculer les distances algébriques (χ^2)

entre chacun des éléments de ceux-ci. Ce calcul permet de déterminer le « voisinage » de ces éléments, en fonction duquel il a été possible d'identifier des profils : « L'analyse factorielle des correspondances va donc décrire simultanément les similitudes de profils-lignes et de profils-colonnes, et fournir une représentation schématique des informations contenues dans les tableaux » (*Ibid*, p. 84). Le calcul des proximités permet d'identifier des liens sémantiques. Dans le cas de cette recherche, à partir des différentes formes et de la position des classes dans le graphique, il a été permis d'identifier deux gestes didactiques : mettre en place des dispositifs didactiques et réguler.

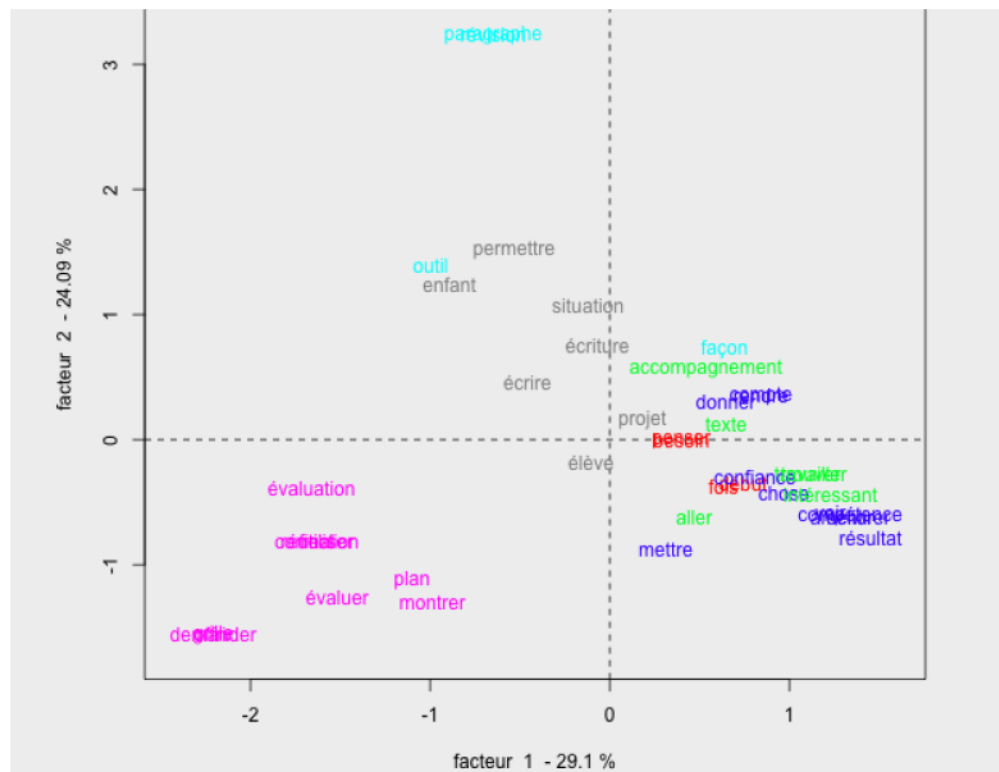


Figure 9. AFC des gestes didactiques par IRaMuTeQ.

Pour faciliter la lecture de ce graphique, le logiciel a conservé la couleur des classes attribuée lors de la classification hiérarchique descendante, il devient plus facile de positionner chacune des classes préalablement identifiées. Le premier facteur (29,1 % de la masse du corpus) sépare la classe 6 (abscisse négative) des classes 3, 5 et 1 (abscisse positive). Le deuxième facteur (24,09 %) confirme l'isolement de la classe 6. Les classes 3, 5 et 1 se répartissent principalement sur l'ordonnée négative tandis que la classe 2 se rapproche de l'ordonnée 0.

La combinaison de ces deux facteurs fait en sorte que, sur le graphique, quatre zones apparaissent dans cette projection géométrique du corpus textuel. Elle permet de regrouper et différencier les données en référence à deux dimensions qui semblent structurantes des

représentations des enseignants. Sur le premier axe, les données se structurent autour de deux pôles fortement contrastés : la première pointe plutôt sur l'évaluation du point de vue de la régulation de l'enseignant qui contraste avec le deuxième qui porte sur les actions et les conditions dans lesquelles évoluent les élèves.

Le croisement des deux axes et les spécifications qu'il introduit nous guide vers la mise en place d'une situation d'écriture et le sujet apprenant, l'élève :

- Une zone à abscisse négative et à ordonnée négative, en bas à gauche, où se situe la classe 6 relative aux objets de l'évaluation et que nous avons associé plus précisément au geste didactique réguler les apprentissages.
- Une zone à abscisse positive et à ordonnée négative, en bas à droite, regroupe les classes 1, 3 et 5. Les trois classes ont en commun des formes se rapportant au monde lexical de l'accompagnement des élèves par les enseignants que nous inscrivons dans un des volets du geste didactique réguler.
- Une zone à abscisse négative et à ordonnée fortement positive, en haut à gauche, où s'isole deux formes actives de la classe 4, « paragraphe » et « révision » avec un χ^2 de 29,1 et de 22,68. Ces deux formes réfèrent à des actions des élèves et non pas à des gestes didactiques des enseignants.
- Une zone à abscisse positive et à ordonnée positive, en haut à droite, regroupe principalement les formes actives des classes 3 et 5 et elles se concentrent près de l'abscisse. Les formes lexicales réfèrent aux gestes didactiques : mettre en place

des activités didactiques et réguler au sens d'une régulation locale qui se traduit par l'accompagnement de l'élève.

La classe 2 traite de deux éléments : l'élève et le projet d'écriture. Le monde lexical correspond à la mise en place de dispositifs didactiques. En référence au cadre conceptuel, nous rappelons qu'un dispositif didactique s'actualise par une consigne, une question ou un autre acte langagier ainsi que par la création de conditions concrètes qui définissent une activité scolaire à effectuer par les élèves. Ainsi, la classe 2 situe le dispositif didactique, le projet d'écriture, et l'élève, comme point central avec des coordonnées presque nulles.

L'analyse factorielle des correspondances met en évidence deux facettes du geste réguler et isole deux réalités. La première facette réfère à l'accompagnement des élèves; elle regroupe les autres formes autour de celui-ci. Les formes « confiance », « compétence », « améliorer », « montrer » et « résultat » indiquent un intérêt non seulement sur le développement des compétences scripturales, mais aussi sur les conditions qui favorisent leur développement dans le but de voir des résultats positifs. L'ensemble des formes de la classe 3 vise à caractériser l'accompagnement. La deuxième facette du geste réguler est l'évaluation des apprentissages et le terme « réutiliser » est associé à « outil » puisque les outils proposés deviennent des outils d'évaluation. Schneuwly et Dolz (2009) parlent de régulation interne qui est une démarche planifiée et outillée telle que l'évaluation et la régulation locale qui est amorcée par un échange entre l'élève et l'enseignant et s'actualise par l'accompagnement. La régulation locale est plus spontanée et tente de répondre aux besoins immédiats de l'élève.

4.3.3 *L'analyse de similitude (ADS)*

L'analyse de similitude (ADS) ou l'analyse des cooccurrences est présentée sous forme de graphique de mots associés. L'analyse de similitude illustre les éléments communs et les différences entre les modalités de variables que nous retrouvons dans le tableau des termes. Cette analyse nuance les résultats de l'analyse factorielle des correspondances en établissant des liens entre chacune des classes. L'intérêt de l'ADS est de rétablir la partie commune, en représentant les relations entre les formes lexicales dans un corpus non partitionné par des variables exogènes, mais uniquement en unités de contexte (Marchand et Ratinaud, 2011, p. 697). Dans ce contexte, l'ADS enrichit l'analyse factorielle en ce qui a trait à l'évaluation tant du point de vue du processus d'apprentissage de l'élève que du point de vue de l'enseignant. En fait, elle représente la situation didactique du point de vue de l'activité de l'élève en lien avec la dimension matérielle.

Les résultats de l'analyse de similitude correspondant aux corpus analysés sont présentés ci-dessous.

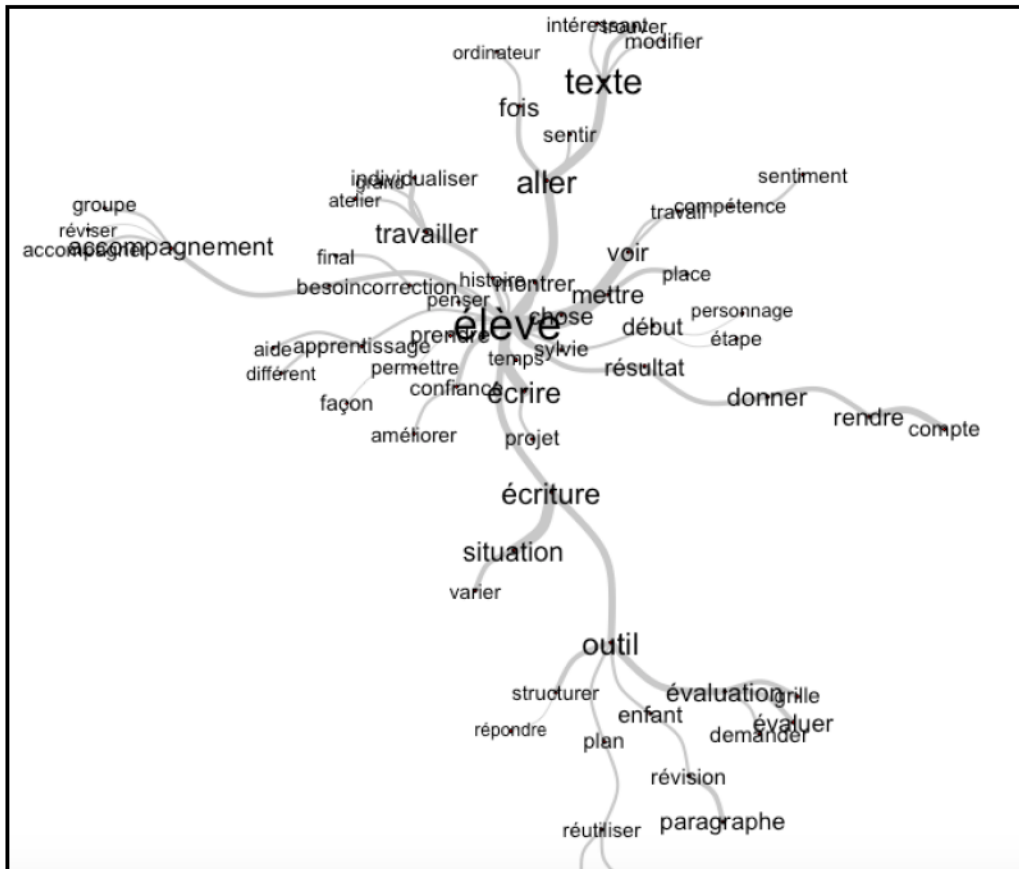


Figure 10. ADS des gestes didactiques effectuée par IRaMuTeQ

L'analyse de similitude se présente sous forme d'arbre. Dans cette représentation, l'arbre se compose d'une branche principale d'une suite de 7 formes : texte, aller, élève, écriture, écrire et outil. Les branches secondaires qui partent de ces formes aident à les définir.

Autour du nœud principal « élève » se déploie un ensemble de branches secondaires. Un embranchement met en évidence le contexte qui favorise les apprentissages, c'est-à-dire « confiance », « améliorer », « apprentissage », « aide », « différent » et « penser ». Puis une branche définit le travail par « atelier », « individualiser » et « grand groupe ». Ces différents dispositifs didactiques orientent l'accompagnement qui est associé aux formes « besoin », « accompagner », « groupe » et « individuel ».

La représentation en arbre vient spécifier le rôle que les enseignants attribuent aux outils organisationnels et centre la situation didactique autour de l'élève, d'un côté se déploie l'activité de l'élève et de l'autre les outils matériels mis à sa disposition.

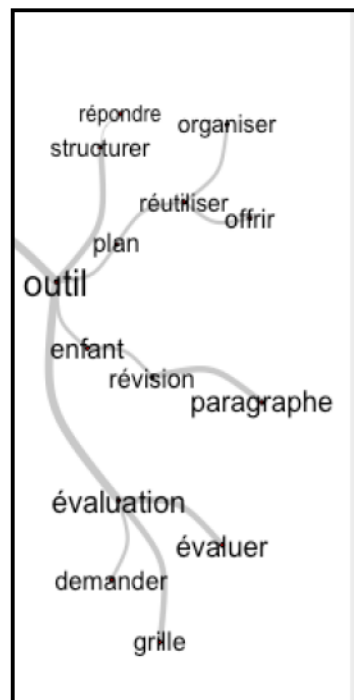


Figure 11. Partie de l'analyse de similitude pour la forme « outil »

Dans cette représentation, l'analyse de similitude pour la forme « outil » indique qu'au plan sémantique, les outils organisationnels sont associés à la planification, l'organisation et la structure des dispositifs didactiques. Ils sont aussi en lien avec les enseignants et l'évaluation ainsi qu'avec les activités des élèves lors de la révision des paragraphes.

L'analyse de similitude positionne la forme « écriture » à la croisée de trois embranchements : un qui l'associe aux outils organisationnels, un autre qui le met en relation avec « situation » et « varier » et finalement, un dernier qui le relie via écrire à l'élève. Tout comme la forme « écrire » est associée à « projet » et « différent », les formes « varier » et « différent » se dirigent vers l'importance que les enseignants accordent à la variété des projets et des situations d'écriture qu'ils ont proposés à leurs élèves.

Les analyses textuelles conduites sur les réponses aux questions 5 et 6 par les enseignants révèlent la présence des gestes didactiques « mettre en place des dispositifs didactiques » et « réguler ». Les deux volets de la régulation sont aussi mentionnés, c'est-à-dire l'évaluation des apprentissages et l'accompagnement des élèves en situation d'apprentissage. Sur le plan sémantique, réguler est associé aux besoins des élèves et s'actualise dans deux contextes, individuel et en groupe. Il ressort de ces analyses que l'élève est le point central des interventions didactiques. Les formes « permettre », « confiance », « besoin », « apprentissage », « améliorer » constituent un groupe de formes qui s'oppose à l'évaluation. Les enseignants associent plusieurs formes qui touchent le geste didactique de régulation sous la forme de l'accompagnement qui devient pluridimensionnel. Ainsi, comme nous l'avons vu dans le cadre conceptuel, les gestes de régulation visent l'adaptation aux obstacles rencontrés par les élèves et ils permettent ainsi une coconstruction

de l'objet enseigné. Nous pouvons observer que d'un côté se déploie l'activité de l'élève initiée par la mise en place de dispositifs didactiques et de l'autre les outils matériels mis à sa disposition dans le but de faciliter l'appropriation de l'objet enseigné. Nous remarquons que l'analyse textuelle des données ne nous permet pas d'identifier les gestes didactiques, institutionnaliser et créer la mémoire didactique. En effet, en retournant au corpus, nous remarquons qu'un seul enseignant nomme des actions en lien avec l'institutionnalisation.

4.4 Décrire les éléments qui ont encouragé et soutenu les enseignants à s'engager dans un processus de modification de pratique

Les cinq enseignants interrogés ont répondu aux questions 13, 14 et 15.

4.4.1 Classification hiérarchique descendante (CHD)

La classification descendante hiérarchique montre qu'il y a 648 formes parmi 2701 occurrences dont 237 hapax, 522 lemmes dont 358 sous formes actives et 129 sous formes supplémentaires. L'indice de Reinert est de 3.81, ainsi ce segment d'entretien a un poids significatif et propose ainsi la formation de classes contrastées. La forme active lemmatisée d'effectifs maximum est la forme « élève », avec 23 occurrences. Puis viennent les formes « texte » (16 oc.), « aller » (14 oc.), « voir » (14 oc.), « formateur » (13 oc.) et « outil » (13 oc.)

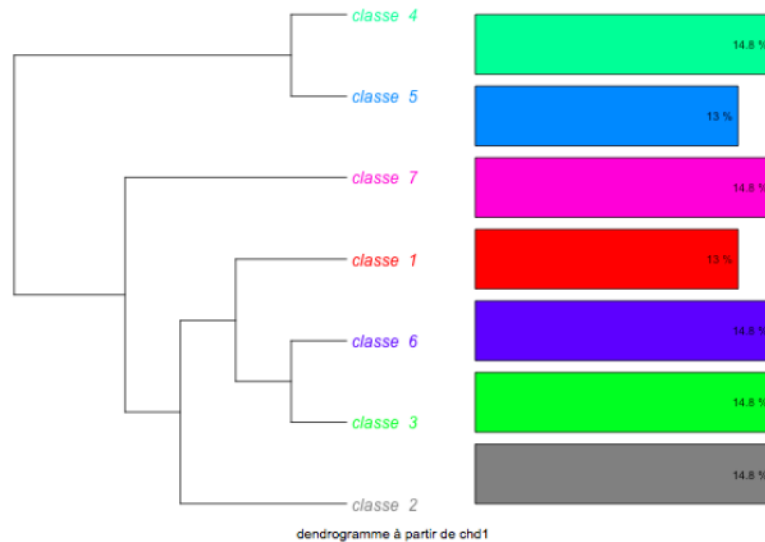


Figure 12. CHD des facteurs d'engagement par IRaMuTeQ

La classification hiérarchique descendante distingue sept classes de formes sur 75% (54/72) des segments de textes classés. Les classes 2, 3, 4, 6 et 7 sont les plus grandes avec 14,8% des formes. Les classes 1 et 5 sont de longueur identique et représentent chacune 13% des formes. Les classes 4 et 5 appartiennent à la première séparation du corpus, elles seront donc distinctes des autres classes qui appartiennent toutes à la deuxième branche du premier embranchement.

La classe 2 est caractérisée par 10 formes actives : année, élève, aller, compte, partir, motiver, français, aimer, rare et rendre. La classe 3 est caractérisée par 8 formes actives : résultats, aimer, façon, écrire, rare, voir, élèves, motiver. La classe 6 est caractérisée par 10 formes actives : arriver, progression, texte, français, structurer, confiance, façon, écrire, place donner. La classe 7 est caractérisée par 12 formes actives : sentiment, temps, travailler, compétence, enseignant, écriture, sentir, structurer, confiance, prendre, place et donner. La classe 4 est caractérisée par 14

formes actives : classe, formation, venir, discuter, modéliser, formateur, outil, utiliser, rapport, enseignant, élève, offrir, prendre, directeur.

Les classes 2, 3 et 6 appartiennent au même réseau d'embranchements et le monde lexical interpelle les élèves. Dans la classe 2, les formes « élèves », « motiver », « français », « aimer » et « rare » font référence à la motivation des élèves face à une tâche d'écriture. Elle implique aussi l'attitude des élèves qui sont motivés et qui aiment le français. Cette attitude est aussi caractérisée par les enseignants de rare, donc ils y attribuent une réaction de surprise. La classe 3 se distingue de la classe 2 par la forme « résultat » qui s'ajoute au monde lexical qui rappelle la motivation des élèves. Finalement, la classe 6 complète ce volet en ajoutant les formes « progression », « structurer » et « confiance ». Le monde lexical de ces trois classes caractérise les résultats des élèves par leur attitude, leurs résultats et leur progression.

La classe 7 et la classe 4 renvoient à l'enseignant. Les formes de la classe 7 interpellent le monde lexical de l'auto-efficacité par « sentiment », « travailler », « compétence », « structurer » et « confiance ». Ce sentiment de compétence ou de confiance peut être associé au concept d'auto-efficacité (Bandura, 1997). Ce concept est défini par la perception qu'une personne a en sa capacité à réaliser des tâches avec un niveau de performance satisfaisante et au sentiment que les actions réalisées produiront les résultats attendus. En fait, une personne est plus encline à agir lorsqu'elle croit en sa capacité de produire les effets escomptés. Donc dans le contexte de notre recherche, nous émettons l'hypothèse que le sentiment d'efficacité personnelle constitue peut-être une variable importante dans l'engagement et le maintien des personnes dans une démarche de transformation de leur pratique.

D'après Bandura (1997), ce sentiment d'auto-efficacité se développe à partir de quatre sources : des expériences réussies ou actives, l'expérience vicariante, la persuasion sociale et la prédisposition naturelle. Les expériences réussies ou actives sont liées aux succès et aux échecs que vit une personne. Ses expériences peuvent rehausser ou abaisser le sentiment d'auto-efficacité selon la lecture que fait l'individu de l'évènement. Dans le cas des enseignants, les réussites se concrétisent notamment, comme nous l'avons analysé, par l'observation de l'efficacité de leurs interventions auprès des élèves. Les expériences vicariantes consistent à observer des gens qui réussissent une activité donnée. Les expériences de modélisation durant lesquelles les enseignants ont eu la possibilité d'observer la formatrice enseigner à leurs élèves avec les outils didactiques concernés peuvent être conçues dans les termes sont en effet des expériences vicariantes. La persuasion sociale se traduit par l'effort de convaincre à faire une tâche et de leur faire prendre conscience qu'ils sont en mesure de la réussir notamment en faisant des liens entre des expériences antérieures et la situation nouvelle. Dans le contexte de cette recherche, le partage d'expérience peut être considéré comme une forme de persuasion sociale. Finalement, la prédisposition naturelle repose sur les caractéristiques propres à l'individu.

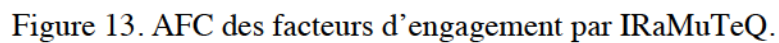
La classe 4 fait référence au volet de l'accompagnement et de la disponibilité de la formatrice par les formes « classe », « formation », « venir », « discuter », « modéliser », « formateur », « outil » et « utiliser ». Comme nous l'avons mentionné dans le cadre de référence, selon Joyce et Showers (1988), un plan de formation continue doit avoir un volet théorique, un volet de modélisation des nouvelles pratiques, un volet opératoire qui permet aux enseignants d'essayer ces nouvelles façons de faire et un volet qui inclut de la rétroaction sur des pratiques en

classe. Nous remarquons que les formes présentes dans cette classe font référence aux volets de modélisation, opératoire et de rétroaction de la formation et réfère aussi au rôle de la formatrice. La classe 1 est caractérisée par 11 formes dont les plus importantes sont « besoin », « enseignement », « élève » et qui inclut les formes « formateur » et « confiance ». Cela permet d'associer la formation à la réponse à un besoin en lien avec l'enseignement de l'écriture et qui se centre sur l'élève. Sensevy (2002) rappelle que les enseignants ont la volonté d'enraciner la formation dans les problèmes concrets rencontrés sur le terrain. Ainsi, dans le contexte de cette recherche, la formation semble répondre à un besoin associé à des problèmes vécues dans des situations d'enseignement de l'écriture. La formation caractérisée par ses constituants est donc un des éléments identifiés par les enseignants qui ont contribué à s'engager dans un processus de modification de pratique puisqu'elle répondait à un besoin.

La classe 5 comprend 8 formes et vient compléter la classe 4 avec les formes plus importantes : « écrire », « enfant », « façon » et « directeur ». Dans ces classes, nous remarquons la forme « directeur ». Nous rappelons que plusieurs chercheurs (Hargreaves et Fink, 2003; Higgins, 2003; Pritchard et McDiarmid, 2006) identifient la volonté individuelle associée à l'appui de la direction comme facteurs qui soutiennent l'apprentissage.

La classification hiérarchique descendante met en évidence trois aspects qui sont à l'origine de la motivation des enseignants à s'engager dans un processus de modification de gestes didactiques. Le premier aspect implique les élèves et leurs résultats qui peuvent être définis par l'attitude des élèves face à la tâche, la démonstration de leur motivation et par leur progression. Le

L'analyse factorielle des correspondances précise ces premières analyses.



Le premier facteur (24,6% de la masse du corpus) sépare les classes 5 et 4 sur l'abscisse positive des autres classes sur l'abscisse négative. Le deuxième facteur (19,21%) sépare la classe 7 et 4 en ordonnée positive et la classe 5 en ordonnée négative.

La combinaison de ces deux facteurs fait en sorte que sur le graphique quatre zones apparaissent dans cette projection géométrique du corpus textuel.

- Une zone à coordonnées négatives, en haut à gauche, où se situe la classe 7 qui interpelle la notion d'auto-efficacité.
- Une zone à abscisse négative et ordonnée neutre, centre gauche, regroupe les classes 2, 3, 6 et 1. Les trois premières classes ont en commun des formes se rapportant au monde lexical des résultats des élèves et la classe 1 interpelle l'enseignement et met en évidence la forme « besoin » qui se retrouve au centre de l'abscisse négative et de l'ordonnée 0.
- Une zone à abscisse positive et à ordonnée fortement négative, en bas à droite, où s'isolent trois formes actives de la classe 5, « directeur », « formateur » et « façon ». Ces formes viennent préciser deux rôles de la chercheuse.
- Une zone à abscisse positive et ordonnée isole la classe 4 qui interpelle la formation par l'accompagnement ainsi que par la disponibilité de la formatrice.

Ainsi se déploie sous un même axe les résultats des élèves, l'enseignement et le sentiment d'auto-efficacité. Nous pouvons interpréter cette proximité par la perception des enseignants qu'un lien peut être établi entre les nouveaux gestes didactiques liés à l'enseignement de l'écriture et les

résultats des élèves qui sont caractérisés par l'attitude des élèves, par la qualité des textes produits et finalement, par les résultats sommatifs. Ainsi, il existerait une proximité entre l'apprentissage de nouveaux gestes didactiques de la part des enseignants et l'apprentissage des contenus notionnels de la part des élèves. Des liens entre les pratiques éducatives, la réussite des élèves et entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants sont l'objet d'études depuis les dernières décennies (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012). En effet, des études ont établi un lien entre sentiment d'efficacité personnelle élevé de la part de l'enseignant et une meilleure réussite des élèves (Anderson, Greene, et Loewen, 1988; Armor et al. 1976; Ashton et Webb, 1986; Ross, 1992, Ashton et Webb, 1986; Ross et Cousins, 1993). D'autres recherches montrent l'influence d'un sentiment d'efficacité élevé de l'enseignant sur l'attitude des élèves (Miskel, McDonald et Bloom, 1983) et leur motivation scolaire (Ashton et Webb, 1986; Midgley, Feldlaufer et Eccles, 1989). Les travaux de Ross (1998) font état de cette relation circulaire entre le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant et la performance des élèves. Ces travaux montrent que les enseignants se perçoivent plus efficaces lorsque leurs élèves réussissent bien et, de leur côté, les élèves performant mieux lorsque leur enseignant se perçoit efficace. Ainsi, le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et les performances des élèves exercent mutuellement leur influence l'un sur l'autre. Henson (2001) a montré que les élèves ayant un enseignant doté d'un sentiment d'efficacité personnelle élevé font preuve de meilleures performances que les élèves provenant d'autres classes n'ayant pas les mêmes conditions.

Les classes 4 et 5 sont isolées à la droite du tableau et se déploient sur le long du premier axe. Toutefois, une séparation claire entre les deux classes apparaît. Les enseignants font une

distinction entre le rôle de la formatrice et le rôle de la direction. Même si, dans cette recherche, une seule personne joue les deux rôles, les enseignants utilisent des termes distincts et y associent des fonctions différentes. Dans leur représentation de la situation, les enseignants font la différence entre les deux fonctions. Ainsi, comme nous l'avons vu dans le cadre conceptuel, Adey (2004) précise que la formatrice doit mettre en place différents espaces d'apprentissage pour les enseignants et elle doit inclure des espaces expérientiels à l'intérieur de l'école. Elle ajoute aussi que la direction doit mettre en place des conditions favorables aux changements. Ainsi la direction doit être impliquée dans le changement, doit partager sa vision de l'implantation avec les enseignants et elle doit s'assurer de faire des changements structurels pour s'assurer de la continuité. Maughan, Teeman et Wilson (2012) montrent que si la direction crée « une culture du changement » qui encourage et soutient l'innovation pédagogique tout en proposant un espace d'apprentissage pour les enseignants et qu'un « leadership de distribution » est mis en place, les enseignants sont plus enclins à s'engager dans un processus de modification des pratiques.

Les quatre zones de l'analyse factorielle des correspondances renforcent les interprétations faites à la suite de la classification hiérarchique descendante en soulignant, dans le premier cadran, le sentiment d'auto-efficacité, dans le deuxième cadran la formation et le volet de l'accompagnement et, dans le quatrième cadran, qui est le plus chargé, les résultats des élèves. L'analyse factorielle des correspondances ajoute un autre aspect qui contribue à la motivation et qui se retrouve dans le troisième cadran, la direction d'école.

À partir de la forme « élève » s'éloigne une branche qui se sépare en deux. La première s'apparie au sentiment d'auto-efficacité et est composée des principales formes : « compétence », « sentiment », « travailler » et « écriture ». La deuxième branche associée aux résultats des élèves est constituée des formes : « résultats », « aimer », « sentir », « écriture » et « rare ». L'analyse de similitude confirme le lien qui unit les gestes didactiques posés aux résultats des élèves. Comme Bandura (1997) le précise, le sentiment d'auto-efficacité s'installe quand une personne perçoit que ses actions réalisées produisent des résultats et, dans le cas de cette recherche, il semble que les résultats produisent aussi un effet de surprise puisque les enseignants les qualifient de rares.

Autour de la forme « formateur » se déploient plusieurs branches dont l'une se compose des formes principales : « façon », « garder », « expérience », « changer », « essayer », « capable », « difficile » et « fier ». Le monde lexical de cette branche fait appel à une modification des pratiques qui est appuyée par l'expérience. Elle est aussi liée à un sentiment de fierté. Toutefois, la forme « difficile » indique que ce processus ne va pas de soi et doit être soutenu puisque ces formes se déploient autour du nœud « formateur ». Une autre branche qui s'élève de ce nœud est composée des formes principales « offrir », « enseignement », « formation », « venir », « classe », « élève » et « outil ». Cette branche rappelle le contenu notionnel de la formation ainsi que la section modélisation. Ceci peut nous mener à penser que la formation est un facteur d'engagement si elle offre un volet notionnel composé d'outils pratiques, de séances de modélisation dans les classes et des espaces d'expérimentation soutenus par le formateur. Ainsi, dans ce contexte de formation qui s'établit dans un système didactique dans lequel l'enseignant devient le sujet apprenant, la formatrice prend le rôle de l'enseignant et le contenu enseigné est

l'enseignement de l'écriture, les outils organisationnels deviennent des intermédiaires entre chacun des pôles. Ils permettent aux enseignants de s'approprier et d'organiser le contenu enseigné, ils font aussi le lien entre la formatrice, les contenus enseignés et les enseignants.

Les analyses textuelles provenant des réponses aux questions 13, 14 et 15 visent à décrire les éléments qui ont encouragé et soutenu les enseignants à s'engager dans un processus de modification de leur pratique. Quatre éléments ont émergé de ces analyses : le sentiment d'auto-efficacité, la formation, les résultats des élèves et la direction d'école. Ces analyses nous ont aussi permis de mettre en évidence que le sentiment d'auto-efficacité est étroitement lié avec les résultats des élèves. Ces analyses éclairent l'importance de la formation dans ses formes pluridimensionnelles sur l'engagement des enseignants dans un processus de changement de pratique. Elles nous ont permis d'identifier les rôles de la directrice et de la formatrice qui sont considérés par les enseignants comme des facteurs d'engagement. Comme cette dimension est une particularité de cette recherche, nous en avons fait une analyse spécifique.

4.5 Identifier l'impact du triple rôle de la formatrice, soit directrice de l'école primaire, formatrice et chercheuse sur l'engagement des enseignants dans le processus de modification des pratiques enseignantes.

Dans cette section qui vise à identifier l'impact du triple rôle de la formatrice sur l'engagement des enseignants dans le processus de modification des pratiques enseignantes, nous avons utilisé l'ensemble des réponses à la question 16 du questionnaire d'entrevue.

4.5.1 Correspondance hiérarchique descendante (CHD)

Dans ce segment des entretiens, la CHD montre qu'il y a 370 formes parmi 1432 occurrences, dont 153 hapax, 325 lemmes, dont 219 sous formes actives et 106 sous formes supplémentaires. L'indice de Reinert pour ce segment d'entretien est de 3.71. La forme active lemmatisée d'effectif maximum est la forme « formateur », avec 20 occurrences. Puis, viennent les formes « écriture » (13 oc.), « élève » (11 oc.), « école » (8 oc.), « outil » (8 oc.) et « écrire » (8 oc.). Cette hiérarchisation fréquentielle des formes actives représente la teneur du texte soumis à l'analyse.

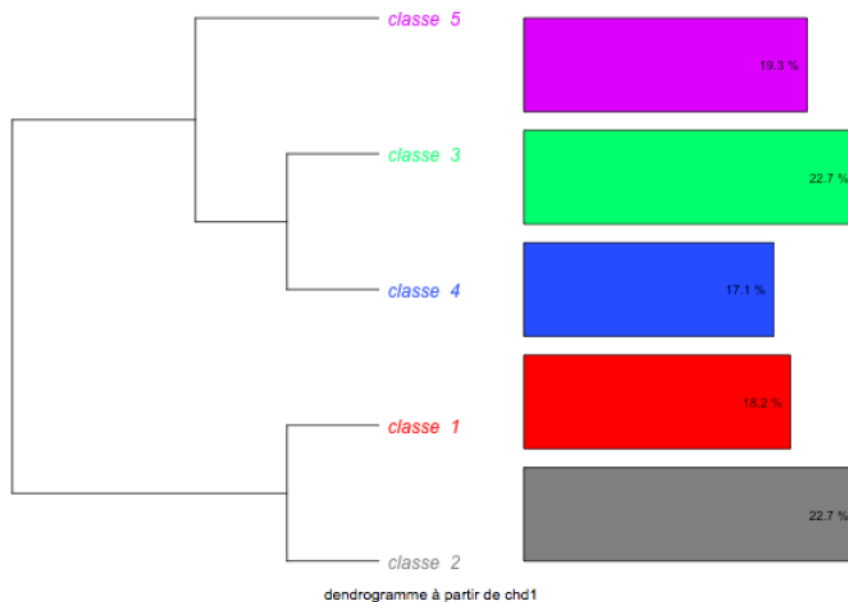


Figure 15. CHD des rôles de la formatrice par IRaMuteQ

La classification hiérarchique descendante distingue 5 classes sur les 89,47% (34/38) des segments de textes classés. Les classes 2 et 3 sont les plus grandes avec 22,7% des formes. Les classes 5, 1 et 4 sont de longueur presque identique 19,3%, 18,2% et 17,1% respectivement.

La classe 2 est caractérisée par 7 formes : façon, formation, enseignement, formateur, élève, écrire et texte. La classe 3 est caractérisée par 3 termes : outil, aider, modélisation. La classe 5 est caractérisée par 8 formes: élève, enseignement, apprendre, année, collègue, écouter, passer et pratiquer. La classe 1 est caractérisée par 5 formes : classe, venir, utiliser, modélisation, outil. La classe 4 est caractérisée par 5 formes : vision, école, directeur, texte, envoyer.

Les classes 2 et 3 sont de longueur identique et les mondes lexicaux réfèrent à la formation et à la formatrice. La classe 2 réfère directement à la formation, à une façon d'enseigner l'écriture aux élèves. Ce monde lexical décrit de façon générale le sujet de la formation et est relié au rôle de la formatrice qui est défini par l'apport du contenu notionnel, tandis que la classe 3 cible un des éléments-clés de la formation, c'est-à-dire les outils organisationnels, mais ajoute deux volets au rôle de la formatrice, aider et modéliser donc soutenir et accompagner. Le monde lexical de la classe 5 s'apparente à la communauté d'apprentissage avec les formes « enseignement », « apprendre », « année », « collègue » et « pratiquer » ainsi que « soutenir » est souligné à nouveau par les formes « écouter » et « passer ». Ces deux formes peuvent aussi être associées à la présence et la disponibilité de la formatrice qui lui permet d'écouter et de passer dans les classes. Le monde lexical de la classe 1 se rapproche des classes 3 et 5. Les formes « venir », « modéliser », « utiliser » et « classes » interpellent la présence active de la formatrice dans les classes des enseignants. La classe 4 se distingue des autres classes, car le monde lexical réfère spécifiquement

aux rôles de la directrice et interpelle la notion de leadership éducatif, c'est-à-dire la directrice est porteuse de la vision de l'école. L'envoi de textes d'information didactique fait partie de la responsabilité de la direction d'école.

4.5.2 L'analyse factorielle des correspondances (AFC)

L'analyse factorielle des correspondances précise ces premières analyses

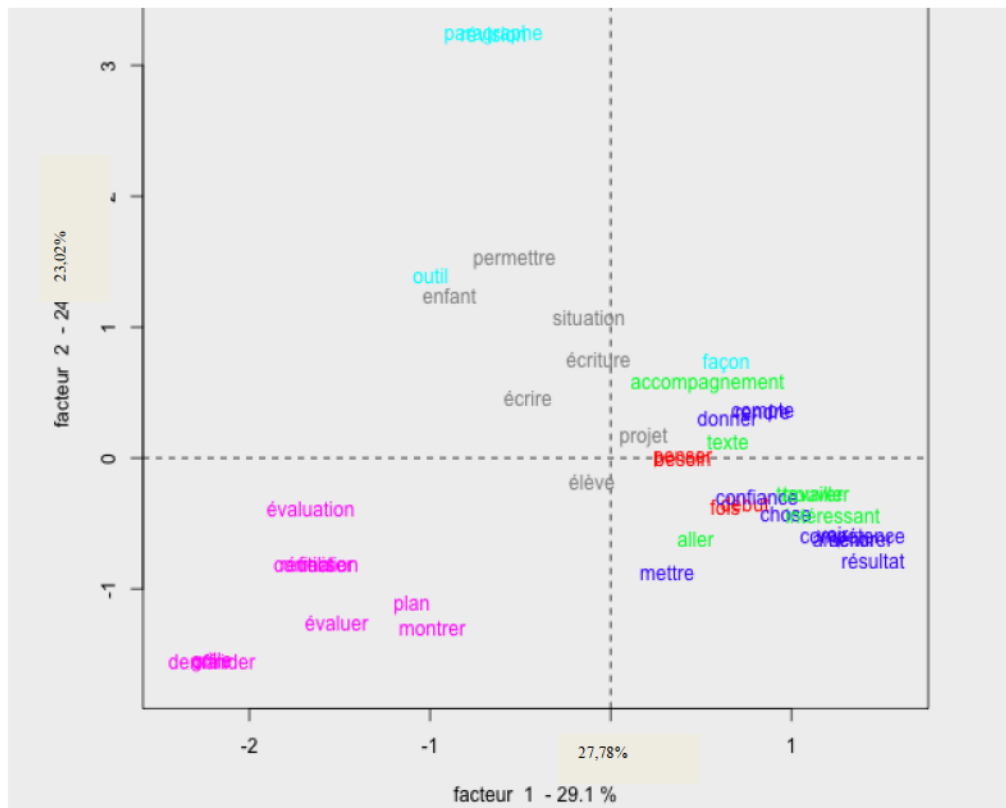


Figure 16. AFC des rôles de la directrice par IRaMuTeQ.

Le premier facteur (27,78% de la masse du corpus) sépare la classe 4 sur l'abscisse négative des classes 1 et 5 sur l'abscisse positive. Le deuxième facteur (23,02%) confirme l'isolement de

la classe 4. Les classes 3 et 2 se répartissent également sur l'ordonnée négative et positive tandis que la classe 1 se rapproche de l'ordonnée 0. Cela indique que cette classe se rapproche des deux facteurs simultanément.

La combinaison de ces deux facteurs fait en sorte que sur le graphique quatre zones apparaissent dans cette projection du corpus textuel.

- Une zone à coordonnées négatives, en bas à gauche, où se situe la classe 4 relative au rôle de la directrice d'école.
- Une zone à abscisses négatives et ordonnées positives et négatives, centre gauche, regroupant les classes 2 et 3. Les deux classes ont en commun des formes se rapportant au monde lexical de la formation tant par le volet du contenu que par le volet de l'accompagnement.
- Une zone à abscisses positives et à ordonnées positives et négatives, centre droit, non loin des classes 2 et 3 se trouve la classe 5. Cette proximité rappelle l'accompagnement et la présence de la formatrice, mais ajoute la dimension de la communauté d'apprentissage.

La place centrale de la classe 1 dont les formes se répartissent le long de l'ordonnée positive souligne le volet opératoire de la formation, c'est-à-dire l'utilisation des outils organisationnels et la présence active de la formatrice en classe.

L'analyse factorielle des correspondances nous permet de mettre en évidence les différents rôles de la formatrice et de souligner la responsabilité associée à la direction d'école. En fait, elle

permet d'identifier les différents rôles de la formatrice, c'est-à-dire fournir du contenu notionnel et pratique, accompagner et soutenir. Les formes « modéliser », « aider », « écouter », « passer », « venir », « utiliser » mettent les actions en évidence.

L'analyse factorielle des correspondances contribue à distinguer le rôle de la formatrice et celui de la directrice. La séparation de ces rôles est mise en relief. Dans l'analyse précédente, nous avons défini les aspects du rôle de la formatrice et de la directrice qui devenaient des facteurs d'engagement. Ces aspects sont distincts et propres à chacune des fonctions.

4.5.3 L'analyse de similitude (ADS)

L'analyse de similitude établit des liens en utilisant des unités de contexte, ce qui viendra nuancer les analyses.

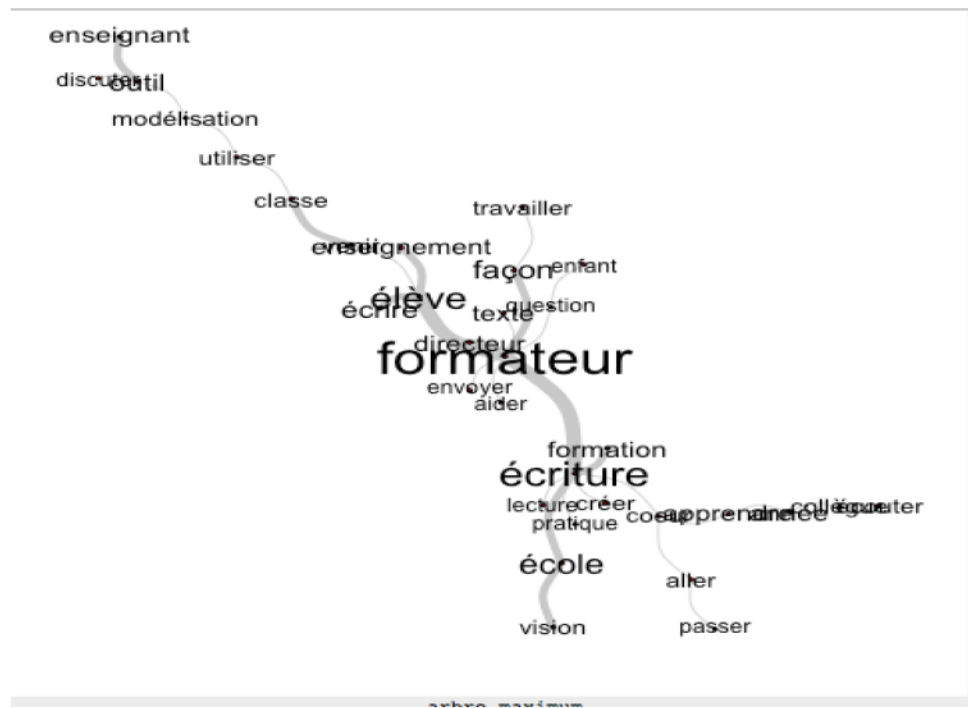


Figure 17. ADS des rôles de la formatrice effectuée par IRaMuTeQ

Dans cette représentation, l'arbre se compose d'une branche principale d'une suite de 3 formes : formateur, élève et écriture. Les branches secondaires qui partent de ces formes aident à les définir en les contextualisant.

Autour du nœud principal « formateur », qui est au centre de la branche principale se déploie deux branches secondaires. Un embranchement composé des formes: « façon », « travailler », « questionner », « enfant » expose le travail d'accompagnement des élèves proposé par la formation. Puis la branche principale établit un lien fort entre formateur et écriture qui se déploie par la suite en cinq embranchements. Une des branches situe l'écriture en contexte de formation. Puis de petites branches renvoient aux formes « pratique » et « créer ». Une longue branche fine se déploie et confirme le lien entre « écriture », « apprendre », « année », « collègue » et « écouter ». Le lien entre ces formes nous ramène aux premières observations faites à la suite de la classification hiérarchique descendante et de l'analyse factorielle des correspondances et nous conduit vers l'importance des collègues de travail ainsi que d'un espace pour l'écoute. Le soutien à cette communauté d'apprentissage apparaît dans un lien secondaire avec les formes « aller » et « passer ». Ce besoin de se rassembler autour d'une même vision peut être considéré comme un désir de générer du sens avec les nouvelles propositions de l'enseignement de l'écriture. 'Ce processus de construction de sens est défini par Weick et al. (2005) comme un processus qui est enclenché par un élément de surprise qui va à l'encontre des attentes des personnes. Maitlis (2005) précise que les gens s'engagent dans un processus de 'sensemaking' lorsqu'ils sont confrontés à de nouvelles actions dont les retombées sont surprenantes et même déroutantes. Ces retombées suscitent alors un besoin d'avoir des explications. En somme, les espaces de discussion

spontanée alimentent ce processus de 'sensemaking' et la disponibilité de la formatrice augmente la rapidité à laquelle les enseignants pouvaient recevoir des explications. Coburn (2005) montre l'intérêt de la construction commune d'un cadre de signification (framework of meanings, p. 288) qui est soutenu par les directions d'école dans le processus de modification des pratiques.

À partir de la forme « écrire » se forme une branche secondaire qui définit en partie le rôle de la directrice qui est de porter la vision de l'écriture. Bredeson et Johanson (2006) précisent que le directeur a beaucoup d'influence sur le développement professionnel des enseignants s'il agit comme modèle, c'est-à-dire qu'il s'inscrit lui-même dans une démarche de modification de pratique, qu'il participe activement au développement professionnel dans son école et qu'il cultive un environnement collaboratif. De plus, ils ajoutent « Principals need to put their professional knowledge into actions to create, support, and improve the learning environment for everyone in their schools » (*Ibid*, p.392). Ainsi, comme la directrice joue aussi le rôle de formatrice, son implication dans le processus de changement de pratique est claire auprès des enseignants.

En amont de la forme « formateur », se retrouvent les formes « élève » et « écrire » qui sont fortement associées à « enseignement », ce qui situe l'environnement dans lequel se dresse une longue branche secondaire qui comprend les formes : venir, classe, utiliser, modéliser, outil, enseignant et discuter. Ces formes définissent en partie le rôle de la formatrice: le soutien, l'accompagnement « venir », « modéliser » et la disponibilité.

Les analyses textuelles conduites sur les réponses de la question 16 par les enseignants montrent que les enseignants ont fait une séparation claire entre le rôle de la formatrice et le rôle

de la directrice. La direction d'école est vue comme porteuse de la vision de l'école au sujet de l'écriture. Les tâches de la formatrice ont été définies par : 1) amener des contenus notionnels qui conduisent à une nouvelle façon de travailler; 2) accompagner et soutenir les enseignants dans l'utilisation des outils organisationnels par la modélisation de l'utilisation des outils, par les interventions en classe et par des espaces de discussion; 3) soutenir la communauté d'apprentissage.

Les analyses textuelles nous renseignent sur le fait que les enseignants ont une représentation assez précise des deux fonctions exercées par la formatrice : formatrice et directrice. En fait, elles caractérisent les deux rôles. Elles nous permettent de souligner certains aspects de ces deux rôles : porteur d'une vision, soutenir, accompagner, discuter, aider, modéliser, venir. La présence et la disponibilité de la formatrice sont aussi des éléments qui émergent de ces analyses. Dans ce contexte de recherche-intervention, le chercheur-acteur qui est un professionnel du milieu prend les postures de formateur et de chercheur, qui varient selon l'étape de réalisation de la recherche. Cette dualité de postures n'est donc pas apparente dans le quotidien des enseignants. La recherche-intervention permettant cette proximité entre le chercheur, l'intervention et les enseignants donne une place prépondérante au rôle de formateur lorsque le chercheur est sur le terrain. De plus, dans le cas de cette recherche, la chercheuse assume les rôles de formatrice et de directrice. Ces deux derniers rôles font partie du quotidien des enseignants, ce qui expliquerait qu'ils les soulignent et les définissent tandis qu'ils ne nomment pas son rôle de chercheuse puisque les actions posées dans cette posture ne sont pas apparentes ni explicitées aux enseignants.

4.6 Synthèse intermédiaire

Les résultats de l'analyse textuelle nous permettent de répondre à nos trois objectifs de recherche en mettant en lumière des éléments et des caractéristiques propres à chaque objectif. Ainsi, les premières analyses qui traitent des gestes didactiques nous permettent d'exposer des gestes qui ont été nommés et définis par les enseignants. Mettre en place des dispositifs didactiques et réguler sont les deux gestes identifiés et l'analyse de similitude nous porte à croire que ces gestes sont perçus comme modifiés.

Les analyses qui portent sur les éléments qui ont encouragé et soutenu les enseignants à s'engager dans un processus de modification de pratique nous permettent de dégager quatre facteurs d'engagement et de les caractériser : 1) les résultats : l'attitude des élèves, les résultats et la progression; 2) l'auto-efficacité : le lien entre gestes didactiques posés et résultat; 3) la formation : le contenu notionnel, l'accompagnement, la modélisation, les espaces expérientiels et les outils organisationnels; 4) la directrice : porteuse d'une vision de l'écriture.

De ces deux premières analyses, nous sommes en mesure d'identifier que l'élève est le point central des gestes didactiques identifiés. Ainsi, dans la relation didactique, l'accent est mis sur l'élève, donc les gestes identifiés par les enseignants étaient explicités en fonction de mettre en action les élèves et de les soutenir dans leurs apprentissages, tout comme les résultats de ces derniers font partie des facteurs qui motivent les enseignants à s'engager dans un processus de modification de pratique. Nous avons aussi identifié les outils organisationnels comme soutien à cet engagement et aussi comme organisateur du travail des élèves. Si nous revenons au système

didactique (Reuter et al., 2013), la relation qui s'installe entre l'écriture et l'élève, entre l'enseignant et l'écriture ainsi qu'entre l'enseignant et l'élève est soutenue par les outils organisationnels.

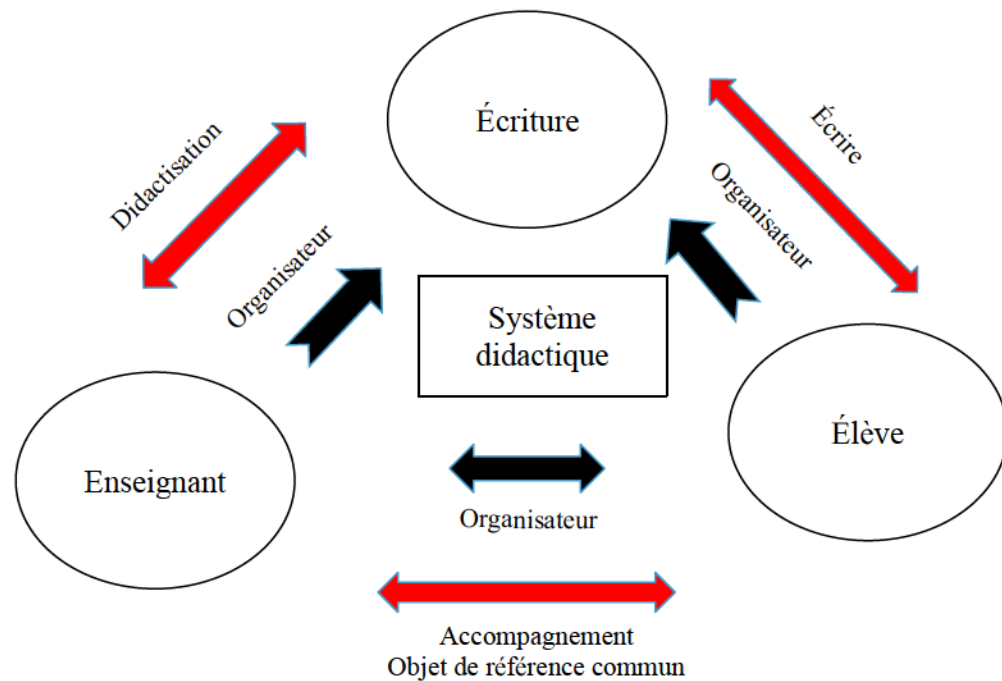


Figure 18. Le rôle des outils organisationnels dans le système didactique

Les rôles des outils organisationnels ont pour but de faciliter l'organisation de la tâche proposée à l'élève. Ainsi, dans le processus de didactisation, en s'appuyant sur un genre scolaire, l'enseignant identifie les savoirs essentiels qui seront enseignés. Les outils organisationnels facilitent la didactisation de ces contenus et soutiennent l'organisation de ces contenus dans une progression d'activités d'écriture, ce qui assure une cohérence dans l'agencement des contenus. Saada-Robert (2007) propose le terme d'ingénierie didactique pour illustrer cette cohérence. Elle

le définit par l'intégration des composantes de l'écriture dans un réseau cohérent « [...] du double point de vue du système de la langue écrite et de celui de l'organisation des connaissances de l'apprenant » (p. 39). Boscolo (2009) précise que, en écriture, l'attitude du jeune scripteur face à la tâche est influencée par ses compétences scripturales et par l'organisation de l'activité proposée. Ainsi, l'enseignant en transposant la chronogénèse des activités dans des outils organisationnels qui sont alors transmis aux élèves influence leur attitude face à la tâche. Graham et Harris (2016) ajoutent que « the application of such tools does not guarantee success, but their implementation does have an advantage. » [L'application de tels outils ne garantit pas le succès, mais leur mise en œuvre présente un avantage.] (p. 360). Ainsi, ils montrent que des enseignants qui ont donné des outils organisationnels à leurs élèves à différents moments du processus d'écriture ont observé des améliorations sur la qualité des textes produits par leurs élèves. Graham, Harris et Chambers (2015) précisent qu'améliorer les compétences scripturales des élèves n'est pas une tâche facile, mais l'utilisation d'outils organisationnels augmente les chances de succès.

Les outils organisationnels facilitent aussi l'appropriation des contenus notionnels par l'élève. En fait, ils jouent un rôle d'organisation de la tâche, ce qui permet à l'élève de naviguer seul dans la tâche d'écriture. Ces outils offrent aussi un support à l'autorégulation. Hidi et Boscolo (2006) précisent que « a self-regulated writer is one who can successfully manage the complexity of writing » [Un scripteur qui s'autorégule est celui qui peut gérer avec succès la complexité de l'écriture.] (p. 150). Les outils organisationnels permettent de développer l'autonomie des élèves dans la tâche puisqu'ils agissent comme facilitateurs en structurant la tâche en fonction des notions enseignées tout en laissant la place à la créativité de l'élève. Ainsi, l'élève a un contrôle sur

l'environnement de la tâche proposée et peut progresser à son rythme. Lorsqu'il a besoin de précisions pour avancer, les outils organisationnels soutiennent la discussion entre l'enseignant et l'élève. Ils ramènent la discussion autour des notions et du contenu. Ils jouent donc un rôle dans l'accompagnement de l'élève par l'enseignant, car ils orientent le regard de l'enseignant sur les objets enseignés. Il y a donc un travail de collaboration qui s'établit entre l'enseignant et l'élève, mais aussi entre les élèves qui peuvent plus facilement s'entraider. Hidi et Boscolo (2006) rappellent que l'élève s'engage plus facilement dans une tâche s'il y a une possibilité de collaboration. Les outils organisationnels sont donc présents dans chacune des relations du système didactique et soutiennent les actions des différents acteurs.

Les résultats des troisièmes analyses qui ciblaient l'impact du triple rôle de la formatrice sur l'engagement des enseignants dans le processus de modification des pratiques enseignantes nous ont permis d'identifier et de définir le rôle associé à la directrice et ceux liés à la formatrice. L'analyse de similitude est venue confirmer le double rôle de la formatrice comme facteur d'engagement. Il faut noter que le rôle de chercheure n'a jamais été mentionné par les enseignants lors des entretiens.

L'analyse des représentations des enseignants à l'aide de l'analyse textuelle permet de questionner du point de vue des enseignants les composantes en mesure de soutenir un processus de changement des gestes didactiques en enseignement de l'écriture chez des enseignants du primaire.

Les quatre variables, l'accompagnement, l'expérience active, l'utilisation des outils organisationnels et le sentiment d'auto-efficacité personnelle sont des variables significatives qui influencent la façon dont les enseignants conçoivent le projet de transformation des pratiques enseignantes. Ces quatre variables sont interdépendantes, c'est-à-dire qu'elles s'actualisent les unes au travers des autres. Ainsi, les enseignants déclarent que l'expérimentation est soutenue par les outils organisationnels qui structurent et organisent le travail des élèves et orientent les interventions des enseignants.

Cette expérimentation s'inscrit dans un processus d'apprentissage expérientiel grâce à l'accompagnement offert aux enseignants. Ils ont donc la possibilité de discuter de leur expérience et de s'engager dans une coconstruction de sens. Ils sont à même de constater les impacts de la mise en œuvre des nouveaux gestes didactiques sur les résultats des élèves. Ces résultats perçus comme positifs participent au développement du sentiment d'auto-efficacité personnel qui à son tour soutient les enseignants dans la mise en place de nouveaux gestes didactiques. Les outils organisationnels ont pour fonction d'organiser le travail des élèves et ainsi faciliter l'appropriation de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être. Les nouvelles attitudes des élèves observées sont identifiées par les enseignants comme des résultats positifs, ce qui vient soutenir le développement du sentiment d'auto-efficacité personnelle. Les outils organisationnels soutiennent aussi les pratiques enseignantes, car ils orientent la didactisation des contenus, la chronogénèse des activités et l'accompagnement des élèves. Les enseignants ont une impression de mieux saisir la tâche, ce qui influence positivement la mise en œuvre des nouveaux gestes didactiques et le développement du sentiment d'auto-efficacité. Nous ne pouvons pas ignorer que ce processus de modification des

gestes didactiques des enseignants se déroule dans un système didactique qui met en relation le savoir, l'enseignant et l'élève. Ces constats d'interrelation entre les variables et leur positionnement à l'intérieur d'un système didactique nous porte à modifier la représentation de base du modèle de Guskey (2002) dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 5

DISCUSSION DES RÉSULTATS

5. DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'enseignement de l'écriture est une tâche complexe à l'école primaire, puisque les objets enseignés sont tellement élémentés que le retour à l'objet d'origine est difficilement assuré. Il devient donc ardu pour l'enseignant de cerner l'objet enseigné dans son contexte d'origine, ce qui l'amène à favoriser l'enseignement des orthographes lexicale et grammaticale. Ces choix ont des répercussions sur l'enseignement de l'écriture dans les salles de classe. Il faut aussi souligner que l'enseignement de l'écriture s'inscrit dans une culture scolaire qui favorise l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire; il en résulte que les élèves écrivent peu.

Dans notre cadre de référence, il est mentionné que l'enseignement de l'écriture s'inscrit dans un système didactique qui met en relation l'écriture, l'élève et l'enseignant (Reuter et al., 2013). Ce système didactique implique que les relations qui s'établissent entre l'enseignant et l'élève s'articulent autour d'un savoir qui, dans notre contexte, est l'écriture. Les enseignants doivent faire une transposition didactique de l'objet d'origine pour en faire un objet enseigné afin qu'il soit accessible aux élèves. Schneuwly et Dolz (2009) ont identifié quatre gestes didactiques: mettre en place des dispositifs didactiques, réguler, institutionnaliser et créer la mémoire collective.

Le plan de formation proposé aux enseignants lors de la formation continue comprend des contenus notionnels qui traitent de la particularité du processus d'écriture de jeunes scripteurs, de la chronogénèse des apprentissages en trois phases et de la cohérence de l'agencement des contenus. En plus, le plan de formation continue offre des espaces dédiés à de nouveaux contenus

théoriques et pratiques ainsi que des espaces expérientiels. Nous avons aussi identifié des éléments qui entraînent la résistance aux changements ainsi que d'autres qui les favorisent le changement, ce qui nous a menée à identifier le principe de responsabilité partagé et des leaderships partagés. Nous avons aussi présenté le modèle d'apprentissage de Guskey (2002).

Dans cette recherche, à partir des entretiens semi-dirigés avec les enseignants, nous avons réalisé une analyse thématique du contenu et des analyses textuelles à partir d'analyses lexicométriques qui nous ont permis de répondre aux trois objectifs de la recherche.

Cette section a pour objectif l'élaboration d'un modèle de modification des gestes didactiques des enseignants en considérant les composantes en jeu dans la transformation de leur gestes didactiques dans le cadre de l'activité de formation.

L'analyse met de l'avant l'importance des outils organisationnels et la figure proposée en final met en lumière le rôle de ces outils. Bref, la fonction et à la place des outils organisationnels dans la transformation des gestes didactiques, telle que déclarée par les enseignants, montrent qu'ils sont une aide précieuse pour organiser de façon efficace le travail des enseignants et des élèves.

Dans un premier temps, nous revenons sur le modèle de modification des pratiques de Guskey (2002). Dans un deuxième temps, nous complétons ce modèle à partir des représentations des enseignants et, en nous appuyant sur les écrits scientifiques, nous précisons les composantes de la formation nommées par les enseignants comme éléments qui favorisent l'engagement dans le changement de pratique, nous y situons la fonction et la place des outils organisationnels dans

la transformation déclarée des pratiques, nous précisons et caractérisons les facteurs d'engagement et nous traitons des changements de croyances et d'attitude.

5.1 Le modèle de modification des pratiques de Guskey (2002)

Le modèle de modification des pratiques de Guskey (2002) a la particularité de mettre le changement de pratique en amont des changements de croyances et d'attitude. Cette séquence qui est initiée par le changement de pratique mène à un changement dans les résultats des élèves. Elle est suivie par le changement de croyances et d'attitude. Cette séquence ne fait pas l'unanimité et a été l'objet de débats. Plusieurs auteurs comme Elmore (2002) et Stipek, Givvin, Salmon et MacGyver (2001) spécifient qu'il faut un changement dans les croyances, les normes et les valeurs avant de changer les pratiques.



Figure 19. Le modèle « Teacher Change » de Guskey (2002)

Dans le modèle de Guskey (2002), la formation ne fait pas partie de la schématisation, mais le chercheur précise quatre principes pour mettre en place un plan de formation : une orientation claire sur le processus d'apprentissage des élèves, une attention au changement individuel et organisationnel des enseignants, une proposition de petits changements qui appartiennent à une

vision globale et une longue période de formation pour permettre d'intégrer les modifications. Selon Guskey (2002), les enseignants tirent leur motivation à s'engager et à poursuivre dans le changement de pratique d'une perception positive des résultats des élèves. Ces résultats prennent des formes variées telles : les comportements des élèves, les attitudes et des résultats sommatifs. Finalement, les changements d'attitude et de croyances n'arrivent qu'à la fin du processus de modification des pratiques enseignantes. Guskey (2002, p. 384) précise :

The crucial point is that it is not the professional development per se, but the experience of successful implementation that changes teachers' attitudes and beliefs. They believe it works because they have seen it work, and that experience shapes their attitudes and beliefs. Thus, according to the model, the key element in significant change in teachers' attitudes and beliefs is clear evidence of improvement in the learning outcomes of their students. [Le point crucial est que ce n'est pas le développement professionnel en tant que tel, mais l'expérience d'une mise en œuvre réussie qui modifie les attitudes et les convictions des enseignants. Ils croient que cela fonctionne parce qu'ils l'ont vu et que cette expérience façonne leurs attitudes et leurs croyances. Ainsi, selon le modèle, l'élément clé d'un changement significatif dans les attitudes et les convictions des enseignants est une preuve manifeste de l'amélioration des résultats d'apprentissage de leurs élèves.]

Selon Guskey (2002), ce sont le changement de pratique et la perception positive des résultats des élèves qui modulent les attitudes et les croyances des enseignants. Par conséquent, un plan de formation doit d'abord proposer de nouvelles pratiques, des opportunités de les mettre en

œuvre et d'observer les résultats et, finalement, ce n'est qu'après que les enseignants modifieront leurs croyances et leurs attitudes. Nous organiserons donc notre discussion autour des composantes du modèle de Guskey (2002).

5.2 Le plan de formation offert aux enseignants

Le plan de formation offert aux enseignants se déploie sur une année scolaire complète. Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson et Orphanos (2009) établissent une durée idéale pour une formation. Dans une synthèse de recherches sur le perfectionnement professionnel, ils ont trouvé que les recherches dont l'expérimentation se déroulait sur une période de six à douze mois avec une durée entre 30 et 100 heures produisaient le plus de changements positifs sur les pratiques enseignantes et sur les résultats des élèves. Les enseignants le nomment ainsi : Marie souligne que la durée de la formation lui permettait de respecter son rythme, car elle pouvait introduire certains gestes au fur et à mesure qu'elle se sentait prête. Jean présente aussi cet élément de temporalité en précisant qu'il utilisait les outils au départ pour lui et maintenant, il les met en place pour les élèves. Cette évolution ne se produit pas de façon simultanée, mais elle se construit au fil de la formation. Lyne reprend cet aspect de temporalité lorsqu'elle parle de la création des outils organisationnels. Elle montre bien qu'au début, elle devait les faire valider par la formatrice et au fil de la formation, elle avait compris comment faire; à la fin, elle les partageait avec ses collègues. Le choix d'une formation qui se déploie sur une longue durée s'inscrit à contre-courant

des formations continues offertes aux enseignants au Québec, car le modèle proposé est souvent un modèle d'ateliers d'une courte durée et à faibles répétitions.

Cette formation a aussi la particularité que la formatrice est la directrice, ce qui est perçu comme un avantage autant sur le plan de la disponibilité, de la présence continue à l'école que sur l'ensemble du projet de modification des pratiques qui s'inscrit dans une vision globale de l'école. Kim l'exprime clairement par ces propos : « la formatrice étant dans l'école, c'est plus facile lorsque du moment qu'on veut éclaircir une information, bien elle est disponible. » Pour Marie, le fait que la formatrice soit la directrice est une source de motivation à continuer à s'engager dans la modification des gestes didactiques, tandis que pour Lyne, la présence de la formatrice lui permettait de valider son travail de conception d'outils. La disponibilité de la formatrice et sa présence dans l'école favorisaient ces échanges spontanés.

Dans une recherche sur le rôle du directeur d'école au regard du développement professionnel des enseignants, Bredeson et Johanson (2006) précisent que le directeur a beaucoup d'influence sur le développement professionnel des enseignants s'il agit comme modèle, c'est-à-dire qu'il s'inscrit lui-même dans une démarche de modification de pratique, qu'il participe activement au développement professionnel dans son école et qu'il cultive un environnement collaboratif. De plus, ils ajoutent « Principals need to put their professional knowledge into actions to create, support, and improve the learning environment for everyone in their schools. » [Les directeurs doivent mettre leurs connaissances professionnelles en action pour créer, soutenir et

améliorer l'environnement d'apprentissage pour tous dans leurs écoles.] (idem, p. 392). En somme, cette formation se distingue entre autres par sa durée et par le double rôle de la formatrice.

Au-delà de cette particularité, les enseignants nomment les composantes de la formation qu'ils ont trouvées utiles, ou facilitantes ainsi leur engagement dans la modification de leur pratique. Il faut souligner que les enseignants ne font pas référence qu'à une seule de ces composantes, ils en nomment plusieurs. Cet aspect pluridimensionnel de la formation est un élément émergeant des analyses textuelles, ainsi la formation est associée à plusieurs éléments : contenu notionnel, outils organisationnels, accompagnement, modélisation et espaces expérientiels. Nous pouvons mettre en évidence cinq facteurs d'efficacité de la formation identifiés par les enseignants : 1) les ateliers de formation qui explicitaient le contenu notionnel; 2) l'utilisation des outils organisationnels; 3) les échanges et discussions entre les enseignants et entre les enseignants et la formatrice; 4) les séances de modélisation effectuées par la formatrice et, 5) l'expérimentation en classe par les enseignants.

La formation se déroulant tout au long d'une année scolaire est devenue dynamique au sens où les besoins évolutifs des enseignants étaient considérés par la formatrice. Ainsi, émergent de ces cinq facteurs d'efficacité, quatre variables importantes de la formation : l'accompagnement, l'expérience active, l'utilisation d'outils organisationnels et le sentiment d'auto-efficacité personnelle. Nous avons montré que ces quatre variables étaient au cœur du projet de transformation des pratiques enseignantes.

5.3 L'accompagnement

Lors de cette recherche, l'accompagnement des enseignants par la formatrice a pris plusieurs formes selon les besoins des enseignants. Il est caractérisé par des espaces de modélisation, de discussion sur les pratiques, d'expérimentation ponctués de rétroaction et l'utilisation des outils organisationnels. Une rétroaction rapide et des discussions sont deux éléments qui ont émergé des analyses textuelles, elles ont été identifiées comme facteurs favorisant l'engagement dans un changement de pratique. Jean l'exprime ainsi : « j'ai apprécié de pouvoir discuter directement avec la formatrice quand j'avais des questions. J'ai eu quelques discussions avec elle sur la mise en place de projets d'écriture. Par exemple : est-ce une bonne idée de faire cela ? C'était rassurant avant de se lancer. » Marie le partage de cette façon : « le fait qu'elle soit tout le temps-là aide à changer et c'est plus facile parce que si on a des questions ou on ne comprend pas quelque chose, bien elle est là tout de suite pour nous l'expliquer. »

Joyce et Shower (1996) précisent qu'une rétroaction continue est un outil important dans la modification des pratiques enseignantes parce qu'elle ouvre un dialogue sur la planification des activités didactiques et qu'elle permet de s'engager dans un processus de résolution de problème à partir des situations vécues en classe. Pour que cette rétroaction continue puisse prendre place, il est important que la formatrice soit présente à l'école. Ringler, O'Neal, Rawls et Cumiskey (2013) soulignent l'importance accordée par les enseignants aux rétroactions des directeurs. Ces rétroactions répondent à des besoins précis et elles sont des occasions pour présenter entre autres de nouvelles stratégies et des résultats de recherches sur les approches suggérées.

Elles précisent :

The dialogue protocol between these teachers and their principals were that of two professionals discussing teaching and learning for the purpose of improving instruction. Ongoing and continuous feedback is a valuable tool in the professional development because teachers engage in collegial planning and thinking together of the impact of their teaching on students' learning (Joyce et Showers, 1996). Feedback became a valuable tool to become better teachers and to deliver more effective lessons. As a result of ongoing instructional conversations, teachers collaborated often with their peers and their administrators to seek advice and ideas on how to better implement the SIOP model. [Le protocole de dialogue entre ces enseignants et leurs directeurs était celui de deux professionnels discutant d'enseignement et d'apprentissage dans le but d'améliorer l'enseignement. Une rétroaction continue est un outil précieux dans le développement professionnel, car les enseignants participent à la planification collégiale et réfléchissent ensemble à l'impact de leur enseignement sur l'apprentissage des élèves (Joyce et Showers, 1996). Les commentaires sont devenus un outil précieux pour devenir de meilleurs enseignants et dispenser des leçons plus efficaces. À la suite d'entretiens pédagogiques continus, les enseignants ont souvent collaboré avec leurs pairs et leurs administrateurs pour rechercher des conseils et des idées sur la manière de mieux mettre en œuvre le modèle SIOP.]

Cette réalité exprimée par Ringler et al. (2013) est semblable à ce que les enseignants participant à cette recherche ont mentionné. Les analyses textuelles associent ces échanges avec confiance et motivation. Ces échanges spontanés avec la formatrice permettent une rétroaction sur les expérimentations, encouragent une réflexion sur la pratique et sont des occasions pour transmettre une vision commune à l'ensemble du personnel enseignant de l'école. Luce parle de l'accompagnement en ces termes : « La formatrice est assez disponible pour répondre à nos questions et elle nous apporte des petites lumières. J'avais une classe plus difficile et elle venait régulièrement dans ma classe pour faire des projets d'écriture et cela m'a montré qu'on pouvait faire des choses avec des petits de maternelle et même de première année et même dans une classe difficile. »

Ce besoin de se rassembler autour d'une même vision peut être considéré comme un désir de donner du sens aux nouvelles propositions de l'enseignement de l'écriture. Kim le souligne ainsi dans son entretien : « c'est bien que la direction partage clairement sa vision de l'enseignement de l'écriture à l'école, de cette façon tous les enseignants se rassemblent autour d'une même vision et s'assurent d'une continuité. » 'Sensemaking' est défini par Weick et al. (2005) comme un processus qui est enclenché par un élément de surprise qui va à l'encontre des attentes des personnes. Maitlis (2005) précise que les gens s'engagent dans un processus de 'sensemaking' lorsqu'ils sont confrontés à de nouvelles actions dont les retombées sont surprenantes et même déroutantes. Jean spécifie, parlant de ses jeunes élèves : « Je trouve cela fascinant d'être capable d'écrire des textes comme ceux-là. Quand on voit des élèves qui sont en difficulté, mais qui réussissent à faire un texte bien structuré, l'orthographe c'est raisonnable. Je

trouve tellement ça fascinant! » Luce insiste sur un élément qui l'a étonnée : « Ce qui est surprenant, c'est que les enfants de première année et de deuxième année sont capables de faire plusieurs jets. » Ces retombées suscitent alors un besoin d'avoir des explications.

En somme, les espaces de discussion spontanée alimentent ce processus de 'sensemaking' et la disponibilité de la formatrice augmente la rapidité à laquelle les enseignants pouvaient recevoir des explications. Ils ont fait ressortir les éléments facilitant l'engagement dans la modification des gestes didactiques, dont la disponibilité de la formatrice et la communauté d'apprentissage. Spillane (2015, p. 287) précise l'importance d'une communauté d'apprentissage :

Professional learning community routine simultaneously focus cognitive, motivational, and affective dimensions of instructional practice by providing teachers with opportunities to learn from colleagues, being motivated to improve through interactions with peers, and creating a sense of security among teachers especially as they engage in instructional change. [Une communauté d'apprentissage professionnel se concentre simultanément sur les dimensions cognitive, motivationnelle et affective de la pratique pédagogique en offrant aux enseignants des occasions d'apprendre de leurs collègues, motivés à améliorer par des interactions avec leurs pairs et en créant un sentiment de sécurité parmi les enseignants, en particulier lorsqu'ils s'engagent dans un changement pédagogique.]

Les discussions sont à la fois organisées lors des périodes de formation et deviennent spontanées lors des échanges improvisés. Les enseignants ont partagé leurs expériences avec leurs

collègues de travail et la formatrice. Coburn (2005) montre l'intérêt de la construction commune d'un cadre de signification (Framework of meanings p. 288) qui est soutenu par les directions d'école dans le processus de modification des pratiques. Dans la théorie du « sense making », les cadres deviennent des acteurs actifs dans la transformation des pratiques. Alis et Fergelot (2012, p. 34) expliquent :

Les managers sont les premiers concernés par le changement, du fait de leur rôle d'acteur direct dans les transformations, mais aussi de promoteur de ces transformations vis-à-vis de leurs collaborateurs. Ce rôle tend vers la co-construction du changement.

Dans notre contexte de recherche, la formatrice devient porteuse du changement de pratique, mais son rôle doit aussi s'inscrire dans une coconstruction de sens. Pour ce faire, elle agit comme traducteur, c'est-à-dire qu'elle s'engage dans une « activité de réduction de la complexité qui mobilise les ressources interpersonnelles du cadre afin d'aboutir à des représentations partagées » (Desmarais et Abord de Chatillon, 2010, p. 79). Ainsi, les différents contextes d'apprentissages et les échanges structurés ou spontanés deviennent des espaces de coconstruction de sens. Pour Marie, la formatrice a joué le rôle d'intermédiaire entre les nouvelles connaissances et leur introduction dans sa pratique. « Ma pratique de l'écriture, je l'ai développée avec la formation, je n'avais pas vraiment de connaissances reliées à la pratique, malgré mon bac. Je me suis toujours référée à la formatrice qui a toujours été là pour nous guider. »

Weick (1993: 14, cité par Giroux, 2005, p. 26) précise le rôle du traducteur : « le travail d'un créateur de sens, c'est de transformer un univers d'expérience en un monde intelligible. » Ainsi, il inscrit la création de sens dans le registre de l'action, tout en mettant en évidence l'importance du caractère situé de cette action. Lyne souligne qu'elle « a reçu beaucoup de matériel et on [lui] a expliqué comment et pourquoi ils étaient construits. Comme ça, [elle a] pu en fabriquer. »

En somme, le fait que la formatrice soit sur place apparaît comme un avantage, car cela permet de présenter la vision de l'école, d'offrir un soutien et de l'accompagnement immédiat aux enseignants et ainsi favoriser la prise de risque en mettant en place un environnement collaboratif. Elle contribue à la coconstruction de sens en devenant le traducteur des nouvelles attentes. Ces observations concordent avec les résultats de plusieurs recherches (Bredeson et Johanson, 2006; Cotton, K., 2003; Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., et Cohen, C., 2007; Ringler, O'Neal, Rawls et Cumiskey, 2013). Cette disponibilité devient une condition liée à la formatrice dans le projet de transformation de la pratique.

5.3 L'expérience active

Les enseignants identifient les périodes de modélisation et les périodes d'expérimentations comme des espaces d'apprentissage qui ont soutenu leur engagement dans leur projet de modification des pratiques. En fait, l'expérience en classe avec leurs élèves suivie d'une rétroaction est nommée comme facteur d'engagement. Dewey (1938/1998) affirme que l'apprentissage est efficace lorsqu'il se fait à la faveur d'expériences qui, en interaction avec l'environnement de

l'apprenant, sont en continuité avec les expériences passées. L'expérience peut être source d'apprentissage dans la mesure où elle présente un caractère cumulatif et évolutif qui prend sens dans la vie de la personne. La modélisation est la partie de la formation que Lyne a le plus appréciée. « J'ai eu de la chance d'avoir un modèle, puis d'utiliser les outils créés pour nos projets d'écriture. Je voyais concrètement comment utiliser les outils et ensuite de ça, je pouvais les utiliser avec mon deuxième groupe. » Kim aussi fait le lien entre modélisation, expérience et apprentissage.

Kolb (1984, p. 155) définit l'apprentissage par « le processus par lequel le savoir est créé à travers la transformation de l'expérience ». Ce processus de transformation ne peut se faire uniquement que par l'expérience vécue. Il associe l'expérience à la réflexion pour en faire une expérience concrète. Ainsi, l'expérience concrète permet de valider des concepts abstraits. Kolb (1984) précise : « quand l'humain prend part à une expérience, il le fait complètement, concrètement et abstraitement » (p. 139). Dans son modèle, Kolb (1984) octroie une place importante à la rétroaction qui alimente la compréhension et la construction de savoir à partir du contexte d'expérimentation. En d'autres termes, l'apprentissage expérientiel favorise de manière objective la réflexion personnelle de l'apprenant sur la situation d'apprentissage qu'il est en train de vivre.

Dans le contexte de cette recherche, les espaces d'expérimentation sont des moments dans lesquels les enseignants peuvent expérimenter des savoirs abstraits. Toutefois, les enseignants indiquent que c'est l'association de périodes d'expérimentation et de rétroactions qui sont une condition d'engagement dans le projet de transformation de la pratique. Ces rétroactions permettent

ainsi la coconstruction des savoirs qui lient l'expérience aux savoirs abstraits et à la planification de nouvelles expériences. Luce rapporte que la formation a ouvert un univers de possibles grâce à la modélisation qui amenait des périodes de discussion : « la formatrice est assez disponible pour répondre à nos questions et elle nous apporte des petites lumières. J'avais une classe plus difficile et elle venait régulièrement dans ma classe pour faire des projets d'écriture et cela m'a montré qu'on pouvait faire des choses avec des petits de maternelle et même de première année et même dans une classe difficile. » Comme nous l'avons souligné, ce partage qui s'actualise par des échanges autour de l'expérience soutient aussi la construction de sens. Ces périodes d'expérimentation sont particulièrement signifiantes, car elles se déroulent avec leurs élèves qui sont le point central du discours des enseignants. Elles permettent de recentrer les savoirs dans un contexte opératoire, ce qui fait de l'expérience active une condition au projet de transformation des pratiques.

5.4 Les outils organisationnels

Les outils organisationnels facilitent le lien entre l'écriture et l'enseignant, l'écriture et l'élève ainsi qu'entre l'enseignant et l'élève. Dans le contexte de notre recherche, ces outils jouent un rôle important dans l'activation d'un système didactique qui s'articule autour de l'écriture. Les outils organisateurs soutiennent les processus cognitifs impliqués dans l'acte d'écrire. Englert, Mariage et Dunsmore (2009, p. 211) précisent:

A pedagogical principle relates to the importance of supporting cognitive performance in advance of independent performance, through the provision of

cultural tools and procedural facilitator to prompt students' use of cognitive tools and strategies. Procedural facilitation can scaffold performance by reminding students of the procedural steps, perspective tools, or higher order strategies that can self-employ to plan, monitor, or revise their texts. [Un principe pédagogique a trait à l'importance de soutenir la performance cognitive avant la performance indépendante, en fournissant des outils culturels et un facilitateur procédural pour inciter les élèves à utiliser les outils et stratégies cognitifs. La facilitation procédurale peut échafauder les performances en rappelant aux étudiants les étapes procédurales, les outils de perspective ou les stratégies d'ordre supérieur qui peuvent impliquer de planifier, de contrôler ou de réviser leurs textes].

Ainsi, les outils organisationnels permettent aux élèves de progresser à leur rythme en organisant la tâche, en guidant leur réflexion, en mettant des éléments plus visibles et en les rendant accessibles. Baker, Gersten and Scanlon (2002, p. 67) précisent le rôle des outils organisationnels en ces termes:

The goal is to provide students with a “plan of action” for attacking the task as well as a system for providing ongoing feedback and support. This “plan of action” addresses learners’ need for help with organization and structure. [L'objectif est de fournir aux étudiants un «plan d'action» pour s'attaquer à la tâche, ainsi qu'un système permettant de fournir une rétroaction et un soutien continu. Ce plan d'action répond aux besoins des apprenants en matière d'organisation et de structure].

Ils encouragent donc l'autorégulation dans la tâche et guident ce processus. Bereiter et Scardamalia (1987) montrent que l'utilisation d'outils organisationnels à l'école primaire augmente la capacité des élèves à faire un retour sur leur texte, d'en faire une analyse et de faire des modifications. Elles soulignent que les élèves participant à la recherche ont écrit de meilleurs textes comparativement à ceux écrits sans les outils organisationnels. Les enseignants commentent l'utilisation des outils organisationnels du point de vue de l'élève. Kim relate les effets des outils organisationnels sur les écrits et l'attitude de ses élèves de premier cycle. « Ça [les outils organisationnels] les aide beaucoup à structurer leurs histoires » Jean rapporte leurs effets sur les écrits de ses élèves, il les trouve mieux organiser. Pour Lyne, les outils organisationnels viennent soutenir les élèves dans le processus de révision.

Ces outils deviennent donc des intermédiaires entre les élèves et l'écriture. Englert et al. (2009) ajoutent que ces outils ont un effet sur la motivation des élèves, car ils redonnent un contrôle aux élèves sur la tâche et sur la mise en œuvre du contenu notionnel. Les analyses textuelles font aussi un lien entre les outils organisationnels et l'engagement des élèves dans la tâche, leur autonomie et la qualité des textes produits. Jean nomme que « les élèves sont capables de faire des textes difficiles et agréables à lire. » Marie rapporte une attitude positive de ses élèves face à une tâche d'écriture grâce au volet structurant des outils organisationnels. Lyne souligne que « les élèves sont autonomes quand ils utilisent leurs outils »

L'attitude des élèves est nommée par les enseignants comme facteur d'engagement dans le changement de pratique. Luce dit : « l'outil qui m'a été enseigné apporte de la motivation aux enfants, ça leur donne un sens dans ce qu'ils vont faire » et elle fait le lien entre la motivation des

enfants et sa propre motivation. « Ce qui me motive, c'est la propre motivation déjà des enfants. »

Les effets des outils organisationnels ne se font pas uniquement sur l'apprentissage des élèves. Ils permettent aussi à l'enseignant d'organiser le contenu notionnel dans une chronogénèse des activités et le soutiennent dans la cohérence de l'agencement des contenus. Boscolo (2009) montre que cette organisation des contenus joue un rôle sur l'apprentissage des élèves. Englert et al. (2009) montrent que l'utilisation des outils organisationnels par les enseignants modifie les gestes didactiques. Luce fait un lien entre les outils organisationnels et sa gestion de contenus qui a un impact sur sa gestion de classe. Jean rapporte le lien qu'il a fait entre la planification, la révision et l'évaluation par l'entremise des outils. « On m'a fourni des outils pour pouvoir réussir à s'organiser et à organiser l'écriture. »

Les enseignants accompagnent différemment les élèves, car ils sont amenés à modéliser le processus réflexif impliqué dans le processus d'écriture. Ainsi, par les situations d'écriture, ils placent les élèves dans des situations de problème et modélisent l'utilisation des stratégies sollicitées. Ainsi, Jean pose des questions pour stimuler le processus réflexif et modéliser la démarche réflexive par le biais de l'informatique. Lyne le nomme ainsi : « c'est justement de poser des questions pour les faire réfléchir pour qu'ils arrivent à dire ce qu'il manque dans leur paragraphe. »

Ils produisent différents outils organisationnels qui peuvent prendre plusieurs formes et doivent assister l'élève dans l'organisation de la tâche. Coe (2002) précise que les outils organisationnels deviennent plus efficaces s'ils guident le dialogue qui s'installe entre l'enseignant

et l'élève, car ils orientent la discussion sur les techniques d'écriture et les processus impliqués. Les résultats des analyses textuelles nous ont aussi permis de faire un lien entre les outils organisationnels et l'accompagnement des élèves.

Marie souligne que les outils organisationnels la soutiennent dans ses interventions auprès de ses élèves : « Ce que je retiens, c'est vraiment un outil beaucoup plus structurant pour savoir comment intervenir avec les élèves et aussi il aide à comprendre ce à quoi devrait ressembler l'enseignement de l'écriture. » Elle précise aussi que les outils la soutiennent dans ses choix didactiques. « Ça me permet de vraiment cibler ce que je veux enseigner et après ils peuvent se pratiquer dans des petits ateliers. »

De plus, nous sommes en mesure d'établir des liens entre l'utilisation des outils organisationnels et les gestes didactiques « mettre en place des dispositifs didactiques » et « réguler ». Pour illustrer la mise en place d'une activité d'écriture, Kim montre le texte d'un enfant ainsi que les outils qui ont été utilisés pour structurer l'activité. Luce indique que l'outil lui donnait la structure pour didactiser des notions qu'elle ne croyait pas accessibles aux élèves de la maternelle et de la première année. Lyne et Marie nomment que la principale différence dans son enseignement est d'offrir plusieurs séances d'écriture variées qui s'inscrivent dans une progression des apprentissages.

En effet, les outils organisationnels en soutenant la planification d'une chronogénèse des activités et la cohérence des agencements de contenus influent sur le geste de mettre en place des dispositifs didactiques. Les enseignants utilisent les outils organisationnels pour réguler les

apprentissages tant dans la régulation locale que dans la régulation interne.

Ces outils ramènent donc la formation à son volet opératoire, c'est-à-dire qu'ils soutiennent les enseignants dans la mise en place de nouveaux gestes didactiques de l'enseignement de l'écriture. De plus, ils orientent l'activité de l'élève et modifient son attitude face à la tâche. Ils modulent la relation qui s'établit entre l'élève et l'enseignant. Ainsi, le versant de l'activité de l'élève lié à l'outil a un effet sur la gestion de l'enseignement des enseignants. Les outils lient chaque élément du système didactique activé par l'activité d'écriture. Kim dit avoir compris que les outils de planification servent d'outils d'évaluation, ce qui permet d'assurer une cohérence entre enseignement et évaluation. Jean fait le même constat. « C'est exactement cela qu'il faut que j'évalue et que je n'évalue pas trop large autour de cet outil. » Marie indique que l'important « c'est rendre plus conscients mes élèves sur quoi je les évalue et sur ce que je leur montre. »

Le changement de résultats des élèves est vu de façon singulière par les enseignants. Certains s'intéressent à l'attitude des élèves, d'autres à la qualité des textes produits et finalement, d'autres se pencheront plus sur les résultats sommatifs des élèves. Tout au long de l'entretien, Luce parle de ses élèves en situation d'écriture. Elle est surprise de les voir aussi motivés à écrire des histoires. Elle précise que ses élèves ont progressé « sur tous les plans, sur l'autonomie, sur la calligraphie, sur la motivation. Ils sont capables de se structurer. » En somme, elle mesure l'amélioration des compétences scripturales par l'attitude de ses élèves et par les résultats finaux.

Jean constate l'amélioration des compétences scripturales de ses élèves par la qualité

des textes produits mais aussi par l'augmentation de l'autonomie des élèves en période d'écriture. Marie et Lyne remarquent que leurs élèves sont plus confiants lorsqu'ils commencent une tâche d'écriture et qu'ils sont fiers des résultats.

Nous pouvons donc conclure que les outils soutiennent l'apprentissage des enseignants au travers l'apprentissage des élèves consolidant ainsi le projet de transformation de pratique. En effet, nous pouvons avancer que les enseignants peuvent donner du sens aux nouveaux gestes didactiques soutenus par des outils organisationnels au regard de leurs impacts sur l'apprentissage des élèves. La perception des apprentissages des élèves devient donc un moyen de valider leurs propres apprentissages. Nous pouvons donc d'emblée dire qu'un lien étroit s'établit entre la modification déclarée des gestes et les résultats des élèves.

Contrairement au modèle de Guskey (2002), cette relation n'est pas linéaire, elle s'actualise à l'intérieur d'une relation circulaire qui s'active par le dynamisme de leur effet bidirectionnel. En d'autres termes, nous sommes en mesure d'observer que la modification déclarée des gestes didactiques a un effet sur les résultats des élèves et que l'inverse est aussi vrai.

5.5 Sentiment d'auto-efficacité personnelle (Bandura 1997)

Les résultats des analyses textuelles nous ont menés à identifier le sentiment d'auto-efficacité personnelle (Bandura, 1997) comme une variable importante dans le projet de modification des gestes didactiques. De plus, nous avons fait le lien entre ce sentiment, les pratiques déclarées des enseignants et les résultats des élèves et admis que ce sentiment d'auto-

efficacité personnelle est un facteur d'engagement et de persévérance dans un processus de changement de pratique.

Nous rappelons que le sentiment d'auto-efficacité est défini par la perception qu'une personne a en sa capacité à réaliser des tâches avec un niveau de performance satisfaisante et au sentiment que les actions réalisées produiront les résultats attendus. En fait, une personne est plus encline à agir lorsqu'elle croit en sa capacité de produire les effets escomptés. Bandura (1997) ajoute que les personnes qui ont un grand sentiment d'auto-efficacité font preuve de plus de tolérance face aux difficultés, elles sont aussi plus motivées et prêtes à relever des défis de plus grande ampleur. Donc dans le contexte de notre recherche nous remarquons que l'accroissement du sentiment d'efficacité personnelle vécu par les enseignants participant à la recherche constitue une variable importante dans l'engagement et le maintien des personnes dans une démarche de transformation de leur pratique.

Kim et Jean avaient nommé dès le départ que la formation répondait à un de leurs besoins de se structurer pour enseigner l'écriture à leurs élèves. Marie revient à trois reprises au cours de l'entretien sur sa confiance et son sentiment de compétence. Elle fait le lien entre l'évolution de ses élèves et son sentiment de compétence. « Je vois mes élèves évoluer et je me sens compétente. Je sens que je ne fais pas n'importe quoi. J'ai vu les résultats chez mes élèves. » Luce se sent plus à l'aise à enseigner l'écriture et elle s'approprie doucement les outils. Elle entrevoit reprendre les ateliers d'écriture l'année suivante. Lyne dit que la formation lui a permis « aussi de prendre confiance en [elle] puis d'être plus sûre [d'elle] dans le processus d'écriture avec les élèves, et les enfants le ressentent puisqu'ils ont même du plaisir. »

Gaudreau, Royer, Beaumont et Fréchette (2012) soulignent que les enseignants ayant un sentiment d'efficacité élevé ont davantage tendance à innover par l'adoption de nouvelles pratiques enseignantes qui favorisent la réussite des élèves. Gaudreau, Royer, Beaumont et Fréchette (2012) rapportent que plusieurs études montrent que le sentiment d'auto-efficacité a une influence sur les résultats des élèves. Il existe donc une relation circulaire entre les résultats des élèves, les pratiques enseignantes et le sentiment d'auto-efficacité.

Selon le modèle de Guskey (2002), les enseignants tirent leur motivation à s'engager et à poursuivre dans le changement de pratique grâce à une perception positive des résultats des élèves. Ces résultats prennent des formes variées telles : les comportements des élèves, les attitudes et des résultats sommatifs. Nous arrivons aux mêmes conclusions, les enseignants identifient clairement les résultats des élèves comme un facteur influant sur la motivation et comme un facteur d'engagement. Ils qualifient aussi les résultats par des comportements, des attitudes et des résultats sommatifs. Les propos recueillis nous portent à croire que le lien qui unit le changement de pratique au changement de résultats des élèves est plus complexe qu'un lien de conséquences directes.

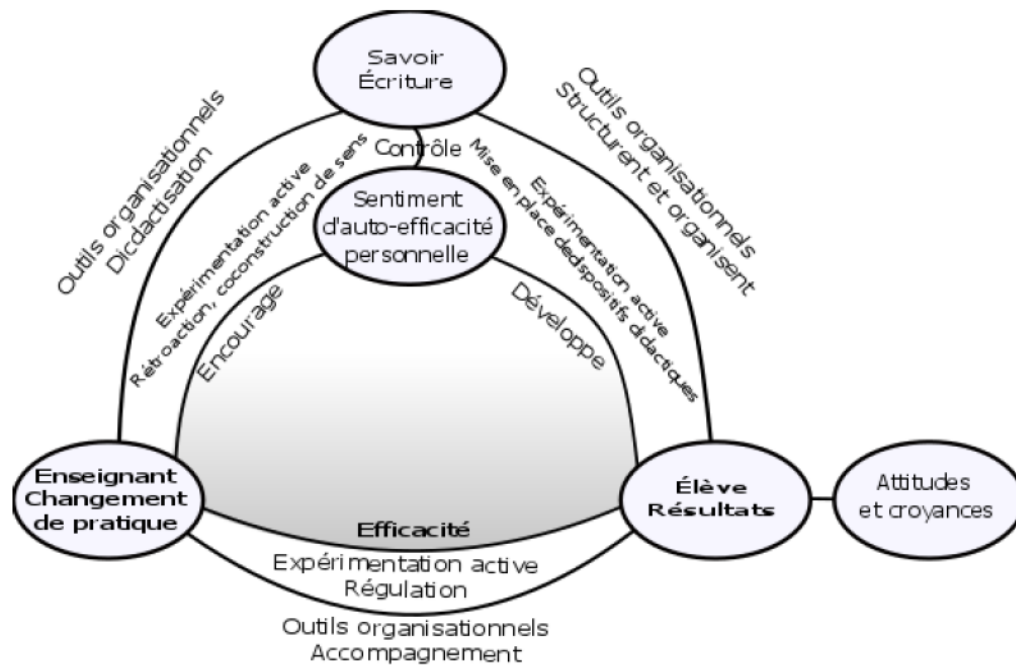


Figure 20. Modèle de modification des gestes didactiques des enseignants à partir du modèle de Guskey

Nous positionnons le changement de pratique dans un système didactique (Reuter et al., 2013), ce qui lie l'enseignant, l'élève et le savoir. L'activité didactique est soutenue par des outils organisateurs qui structurent et organisent le travail de l'élève dans le but de faciliter l'appropriation des savoirs enseignés. Ces outils ont aussi pour fonction de soutenir l'enseignant dans les gestes didactiques, mettre en place des activités didactiques qui incluent la didactisation et la régulation. Les outils organisationnels font le lien entre chacune des composantes du système didactique et ils jouent un rôle de facilitateur : facilitateur de rencontres entre l'enseignant et l'élève, l'enseignant et le savoir ainsi qu'entre l'élève et le savoir.

L'expérience active est un espace d'expérimentation dans lequel l'enseignant expérimente, revient sur cette expérience, l'explique et l'explique (Kolb, 1984). L'accompagnement par la formatrice soutient ce processus en agissant comme traducteur et comme coconstructeur de sens. C'est au travers de cette expérience que se développe le sentiment d'auto-efficacité personnelle (Bandura, 1997). Il est apparu que les enseignants ne se sont pas engagés uniquement grâce à des facteurs externes, mais aussi grâce à des facteurs internes et, plus précisément, par un sentiment d'auto-efficacité. L'utilisation des outils organisationnels en soutenant la mise en place de dispositifs didactiques et la régulation a favorisé l'émergence du sentiment d'auto-efficacité. Les enseignants l'expriment de différentes façons : être plus structuré, mieux comprendre l'enseignement de l'écriture ou avoir une conception plus claire de l'évaluation et de l'accompagnement. Les enseignants précisent que ce sentiment est le miroir de ce qu'ils observent chez les élèves. Nous pouvons donc croire que le changement de perception de leur efficacité se produit en simultané avec la perception de l'amélioration des compétences scripturales des élèves. Les liens unissant le changement de pratique et les résultats des élèves transitent donc par un sentiment d'auto-efficacité dans une relation circulaire.

À cela s'ajoutent un changement d'attitude, puis possiblement un changement de croyances. Il semble que le changement d'attitude est la résultante d'une vision positive du changement de pratique et des résultats des élèves et le changement de croyance observé concerne les savoirs relatifs à la pratique. Le processus de modification de pratique ne s'effectue donc pas sur une trajectoire linéaire et étagée, mais il évolue dans un ensemble de relations itératives qui s'alimentent. Toutefois, les résultats des analyses ne nous permettent pas de qualifier le

changement d'attitude et de croyances, mais les déclarations des enseignants nous permettent d'avancer que ce changement s'effectue après une modification des gestes didactiques et un changement des résultats des élèves.

Nous devons aussi revenir sur le contexte particulier de cette recherche qui est une recherche intervention dont l'intervenante avait le rôle de formatrice et de directrice dans le premier espace-temps. Cette situation facilitait l'implication de la direction ainsi qu'augmentait sa disponibilité dans le soutien aux enseignants. Nous savons que cette réalité est singulière et qu'il faut entrevoir d'autres solutions pour offrir cet encadrement qui a été nommé comme un facteur motivationnel signifiant par les enseignants. En fait, les enseignants de cette recherche ont apprécié les périodes de modélisation ainsi que les rétroactions spontanées. Dans un autre contexte, la modélisation peut se faire par l'entremise de vidéo comme le suggère Giguère (2015) dans la recherche intitulée « Étude des effets, sur les pratiques pédagogiques des enseignants et la compétence à écrire des élèves, d'un dispositif de formation à la nouvelle grammaire qui intègre des exemples de pratiques sur vidéo et permet un partage d'expertise ». Elle montre l'efficacité des cercles pédagogiques qui se basent sur l'analyse d'exemples de pratiques sur vidéo. Ces cercles pédagogiques se déploient une fois par mois pendant au moins une année. Une formation qui inclut ces cercles pédagogiques pourrait pallier les modélisations en classe. Ces séances ne permettent pas une rétroaction rapide sur des expérimentations en contexte de classe, mais elles contribuent à la création d'une communauté d'apprentissage. Comme le soulignent Sherin et Han (2004), c'est à l'intérieur de cette communauté d'apprentissage que des échanges se produisent et qu'une coconstruction de sens commence. Il reste qu'un espace d'expérimentation et d'accompagnement

doit être planifié, car comme le soulignent Cordingley, Bell, Thomason et Firth (2005) les enseignants doivent avoir des occasions de mettre en pratique les nouveaux gestes proposés et ils doivent avoir le soutien approprié à l'école pour que le changement soit positif.

5.6 Conclusion

Les résultats des analyses nous ont permis de répondre à notre question de recherche : comment se déroule la modification des gestes didactiques de l'enseignement de l'écriture chez des enseignants du primaire dans un contexte de plan de formation continue?

Le modèle du processus de modification des pratiques enseignantes que nous proposons s'apparente en plusieurs points à celui de Guskey (2002) tant dans sa séquence que dans son contenu. Il nous a été possible de le compléter en ajoutant des composantes qui précisent les facteurs d'engagement des enseignants. Nous avons aussi clarifié les relations qui s'établissent entre chacun des éléments qui le composent. Ces ajouts aident à comprendre le contexte d'apprentissage des enseignants, c'est-à-dire le plan de formation et le milieu dans lequel il se déroule. Il établit aussi des facteurs d'engagement externes et internes qui ont été identifiés par les enseignants comme essentiels. En ce qui concerne l'attitude et les croyances des enseignant, il est à noter que l'attitude des enseignants au regard de l'enseignement de l'écriture a été modifiée, mais les croyances qui incluent les connaissances et les conceptions n'ont pas subi de grandes modifications. En fait, de nouvelles connaissances pratiques ont été mentionnées, mais les conceptions de l'écriture, de son apprentissage et de son enseignement ne semblent pas avoir évolué. Certaines croyances en lien avec le caractère inné de l'écriture semblent aussi persister

chez certains enseignants. Nous pouvons donc penser que les croyances ne semblent pas être un préalable à la modification des gestes didactiques des enseignants.

Avec l'apport des nouvelles technologies, il y a fort à parier qu'une communication régulière serait possible entre formateur et enseignants. Il serait donc intéressant de poursuivre sur cette voie et d'établir des balises qui caractérisent une communication à distance efficace entre formateur et enseignants afin de répondre à leurs besoins.

CONCLUSION

CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous ferons état des conclusions de cette recherche à la lumière de sa démarche et de ses résultats les plus saillants. Premièrement, nous procéderons à un rappel des constituants de notre problématique au regard de l'enseignement de l'écriture à l'école primaire au Québec. Par la suite, nous reviendrons sur les concepts sollicités et la démarche méthodologique utilisée ayant permis d'analyser et d'interpréter les résultats. Deuxièmement, nous ferons un bref rappel des analyses et des interprétations qui nous ont permis de décrire la modification de gestes didactiques d'enseignants du primaire lors de l'enseignement de l'écriture. Troisièmement, nous identifions les retombées scientifiques et les retombées pour la formation en l'enseignement de l'écriture au primaire et finalement, nous précisons les limites inhérentes à cette recherche.

6.1 Retour sur notre démarche de problématisation et d'analyse

Cette recherche trouve son origine dans un questionnement sur le processus de modification des pratiques de l'enseignement de l'écriture à l'école primaire, un questionnement que nous avons approfondi en situant l'écriture comme objet de savoir dans une perspective didactique et en montrant la difficulté de repositionner l'objet enseigné au regard de l'objet d'origine (Chartrand, 2006). En fait, le découpage disciplinaire (Bucheton, 1995; Garcia-Debanc, 2001), les programmes d'enseignement (Amigues, 2003) et la fragmentation de l'écriture ont un effet simplificateur et éloignent de la tâche complexe et signifiante qu'est l'écriture (Masseron,

2008). Plusieurs modèles de l'enseignement de l'écriture se sont succédés depuis les dernières décennies. Toutefois, comme le soulignent certains chercheurs (Chartrand, 2009; Garcia-Debanc et Lordat, 2007; Quet, 2009), l'enseignement de l'écriture est encore très influencé par des modèles traditionnels qui favorisent principalement l'apprentissage de la grammaire et peu l'écriture de textes.

Plusieurs facteurs influencent les choix didactiques des enseignants. Des chercheurs (Barré de Miniac, 2007; Penloup, 2000; Penloup et Liénard, 2011; Reuter, 1996) montrent que les conceptions de l'écriture des enseignants influencent les choix didactiques des enseignants. D'autres (Fabe-Cols, 2000; Gagné, 2006; Lévesque, Lavoie et Marin, 2008, Musset, 2011) montrent que l'évaluation traditionnelle ramène l'enseignement de l'écriture à l'enseignement de la norme. Il est fort de constater que malgré les nombreuses recherches en didactique de l'écriture proposant des périodes d'écriture fréquentes et structurées (Simard, 1995; Préfontaine, 1998; Rosier, 2002; Reuter, 2005; Chartrand, 2006; Garcia-Debanc, 2001; Garcia-Debanc et al., 2003) et que malgré une connaissance des nouvelles approches didactiques (Lavoie, Lévesque et Chénard, 2005), les enseignants s'appuient sur des modèles traditionnels pour enseigner l'écriture à l'école primaire. C'est à la suite de ces constats que nous avons soulevé cette question : Comment se déroule la modification des gestes didactiques de l'enseignement de l'écriture chez des enseignants du primaire dans un contexte de plan de formation continue?

Cette recherche s'inscrit dans des recherches en didactique de l'écriture et vise plus spécifiquement à introduire au sein d'une école primaire, avec des enseignants volontaires, une démarche de transformation des gestes didactiques en contexte d'enseignement de l'écriture en

soutenant l'expérimentation de nouveaux gestes dans le cadre de la mise en place d'un plan de formation. Notre regard est donc tourné vers les gestes didactiques (Schneuwly et Dolz, 2009) qui prennent place à l'intérieur d'un système didactique (Reuter et al., 2013) mettant en relation le savoir enseigné, l'enseignant et l'apprenant. La transformation de ces gestes et de façon plus générale le changement de pratique enseignante est envisagé dans le cadre d'une intervention reposant sur un plan de formation continue. Pour concevoir celui-ci, nous nous sommes inspirée de différentes recherches (Adey, 2004; Cordingley, Bell, Rundell et Evans, 2003; Guskey, 2002, 2009; Harland et Kinder, 1997; Joyce et Showers, 1988). Celles-ci ont identifié les composantes d'un plan de formation continue efficace : 1) donner une orientation claire sur le processus d'apprentissage des élèves; 2) porter une attention individuelle et attentionnelle des enseignants; 3) proposer de petits changements qui appartiennent à une vision globale et 4) offrir un temps de formation suffisamment long pour permettre d'intégrer les modifications. Les outils organisationnels sont des éléments-clés du plan de formation présenté (Baker, Gersten et Scanlon, 2002). Ces outils font partie d'un ensemble de moyens d'assistance dans le but de soutenir les enseignants dans le changement de pratique. En effet, la modélisation (Graham, 2007), des espaces de discussion (Pritchard et McDiarmid, 2006) et des ateliers théoriques sont des moyens qui soutiennent les enseignants.

Le processus d'apprentissage des enseignants est influencé par des facteurs environnementaux (Colburn, 2002) et personnels (Zimmerman, 2006). Le phénomène de résistance aux changements est un facteur pluriforme qui joue un rôle important sur l'engagement et la persévérance des enseignants qui s'inscrivent dans un processus de modification de pratique

(Bovey et Hede, 2001; Greenberg et Baron, 2000; Zimmerman, 2006). Toutefois, la mise en place de certaines mesures peut diminuer cette résistance aux changements. En effet, la création d'une communauté d'apprentissage (Sherin et Han, 2004) et le leadership partagé en sont des exemples. Maughan et al. (2012) définissent les rôles des enseignants, des collègues de travail et de la direction lors d'un changement de pratique.

Guskey (2002) propose un modèle de modification des pratiques enseignantes qui se base sur les principes d'apprentissage expérientiel. Il met donc de l'avant le changement de pratique se fait en amont du changement de résultats des élèves et des changements de croyances et d'attitude. L'ordre établi par Guskey (2002) ne fait pas l'unanimité (Elmore, 2002) et est même sujet de controverse chez des chercheurs qui mettent le changement de croyances et d'attitude au premier plan.

L'ensemble de ces acquis de la recherche a contribué à structurer une démarche de recherche intervention que nous avons conduite au sein de notre école avec des enseignants volontaires. Cette recherche s'inscrit dès lors dans la perspective d'une recherche intervention. En effet, celle-ci constitue un cadre approprié pour conjuguer un rôle d'intervenante agissant comme actrice sur le terrain et dans ce cas-ci, comme formatrice et directrice de l'école primaire et dans une autre temporalité, un rôle de chercheuse. Prenant en compte cette proximité et afin de maximiser les chances d'obtenir des résultats et des interprétations valides, nous avons procédé à une triangulation des méthodes et des opérations statistiques. Les données ont été recueillies auprès d'un échantillon de cinq enseignants et elles ont été soumises à l'analyse thématique du discours dans le cadre d'une démarche de condensation et d'analyse des données sous la forme de vignettes

et aux analyses de la statistique textuelle dans le cadre d'une approche lexicométrique. Si elles ne sont pas représentatives de la population concernée, ces données sont susceptibles de révéler des tendances structurelles qui nous permettront de mieux comprendre la modification des gestes didactiques de l'enseignement de l'écriture d'enseignants du primaire dans un contexte de formation continue. Ces résultats nous permettent de répondre à nos interrogations sur la modification des gestes didactiques des enseignants en décrivant les composantes et les relations qui les unissent.

6.2 Un modèle de modification des gestes didactiques des enseignants inspiré du modèle de Guskey (2002)

Les résultats des différentes analyses thématiques du discours et de la statistique textuelle nous ont permis, dans un premier temps, d'observer que les enseignants déclarent qu'ils ont modifié deux gestes didactiques et que les interventions didactiques étaient centrées sur l'élève dans le but d'améliorer les compétences scripturales de ces derniers. Dans un deuxième temps, les résultats nous ont permis d'identifier les éléments qui ont encouragé et soutenu les enseignants dans leur engagement dans la modification de pratique. Nous avons interprété les résultats en convoquant le concept du sentiment d'auto-efficacité personnelle de Bandura (1997) et en l'associant aux résultats des élèves. Cette association est présente dans plusieurs recherches (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012) et une relation de réciprocité peut être établie. La formation et la direction d'école sont les deux autres facteurs d'engagement identifiés par les enseignants. Dans cette analyse, nous avons aussi défini les différents rôles des outils organisationnels et nous les avons situés dans le système didactique. Dans un troisième temps, nous avons défini les différents rôles de la formatrice au regard des perceptions des enseignants.

À partir des analyses et des interprétations, nous avons été en mesure de décrire la modification des gestes didactiques de l'enseignement de l'écriture d'enseignants du primaire en nous inspirant du modèle de Guskey (2002). Ainsi, nous arrivons à la conclusion que les enseignants s'engagent et persévèrent dans un changement de pratique en constatant les effets positifs de ces nouveaux gestes sur les résultats des élèves et ce n'est qu'après que les enseignants modifient leurs croyances et leur attitude. Nous avons été en mesure de décrire les relations qui unissent les composantes du modèle. En effet, nous avons mis en parallèle l'apprentissage des enseignants et l'apprentissage des élèves. Les deux se développent en simultané et en étroite liaison. Des facteurs externes comme la formation, la direction et les outils organisationnels sont des sources de motivation et jouent un rôle de soutien. Des facteurs internes comme le sentiment d'auto-efficacité personnelle se développent en simultané avec la perception de l'amélioration des compétences scripturales des élèves. Ainsi, les enseignants ont l'impression que l'actualisation des nouveaux gestes est responsable de cette amélioration. Le changement de croyances et d'attitude ne survient qu'après le constat de résultats positifs des élèves. Nous avons aussi montré que les relations qui unissent les composantes ne sont pas linéaires, mais plutôt itératives et qu'elles se déploient dans un système didactique.

6.3 Les retombées de cette recherche dans une perspective d'interrelation de la recherche, de la formation et de la pratique

Nous compléterons cette conclusion en identifiant les retombées scientifiques et les retombées pour la formation en l'enseignement de l'écriture au primaire.

6.3.1 *Les retombées scientifiques*

Il est important de rappeler que cette recherche se situe dans des recherches en didactique et qu'elle vise à décrire la modification des gestes didactiques de l'enseignement de l'écriture d'enseignants du primaire dans un contexte de formation continue. Nous avons été en mesure de décrire la modification en identifiant les composantes et en caractérisant les relations qui les unissent. Nous contribuons dans le champ de la recherche scientifique sur l'enseignement et l'apprentissage de nouvelles pratiques en enseignement de l'écriture à l'école primaire en proposant un modèle de modification des gestes didactiques enseignantes. Pour ce faire, nous avons pris un angle didactique. Ainsi, nous avons situé l'écriture comme objet d'enseignement et avons fait émerger les difficultés à modifier les gestes didactiques liées à l'enseignement de l'écriture. La modélisation que nous avons effectuée pour décrire la modification de gestes didactiques de l'enseignement de l'écriture nous apparaît comme l'apport principal de cette recherche. La complexité de ce processus nous a obligés à convoquer plusieurs concepts afin d'expliquer à la fois ses composantes, les relations et le contexte dans lequel se déroule la formation. Ces concepts se sont avérés des instruments pertinents pour rendre compte de la cohérence de cette construction. Au terme de cette recherche, ce qui est généralisé, ce ne sont pas les résultats (généralisation empirique), mais une modélisation des composantes en jeu dans la transformation des gestes didactiques (généralisation analytique). La problématique, la méthodologie et les résultats gagneraient à être réinvestis dans le cadre de recherches qui visent à éclaircir le processus de modification des pratiques enseignantes, afin d'avoir une généralisation empirique des résultats.

6.3.2 Les retombées pour la formation à l'enseignement et pour la pratique de l'enseignement

La recherche en didactique demeure sensible à la question des pratiques enseignantes et elle doit contribuer à une transformation des pratiques (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Notre recherche contribue à la compréhension de la transformation des gestes didactiques des enseignants. Même si cette recherche trouve écho dans le modèle de Guskey (2002), elle s'inscrit à contre-courant dans le fait que nous arrivons à la conclusion qu'un changement de pratique est possible avant un changement de croyance et d'attitude. Elle a donc des répercussions sur la formation continue des enseignants. En effet, cette recherche montre que l'apprentissage de l'enseignant se fait en parallèle avec l'apprentissage de l'élève et que l'interrelation entre les deux contribue au développement du sentiment de l'auto-efficacité personnelle (Bandura, 1997). De plus, l'apprentissage en contexte réel est nécessaire, car dans cette relation didactique, l'activité de l'élève liée à un outil organisationnel a un effet sur la gestion de l'enseignement des enseignants. Il apparaît donc essentiel que le plan de formation inclue des espaces expérientiels pour permettre à l'enseignant de s'engager dans un projet de transformation de pratiques tout en incluant un accompagnement fréquent et accessible. Finalement, cette recherche permet une meilleure compréhension des facteurs liés à une formation en milieu de travail favorisant l'engagement des enseignants dans la modification des gestes didactiques. Les facteurs externes deviennent des conditions de mise en place d'un plan de formation.

6.4 Limite de la recherche et des perspectives de recherche

Le contexte particulier de cette recherche amène une réflexion. En effet, le fait que la formatrice soit aussi la directrice de l'école est un contexte unique. Selon le MÉLS (2008d), « la direction d'école a la responsabilité de mettre en place des conditions propices à la construction d'une culture collective de réflexion, de partage et de mise en commun et elle doit aussi assurer la cohérence des interventions au regard des encadrements nationaux » (p.13) tels le *Programme de formation de l'école québécoise* et les attentes de fin de cycle. Ainsi, un dialogue s'installe entre professionnels, la direction et les enseignants, afin de construire un milieu de vie et d'apprentissages qui favorise l'atteinte des attentes ministérielles. La direction a donc une posture de services qui vise les services aux enseignants et les services aux élèves. Mais ce contexte particulier ne se limite pas à cela. L'expérimentation a pris place dans une petite école d'une centaine d'élèves répartis dans sept classes dont une classe anglophone. Cinq titulaires des classes dont le français est la langue d'enseignement ont accepté de participer à cette recherche. Ainsi, est-ce que la modification des gestes didactiques des enseignants qui était un projet commun à la majorité des enseignants aurait-elle eu les mêmes retombées dans un autre milieu plus grand?

Nous avons montré l'importance de l'implication de la direction d'école dans le processus de formation des enseignants. Selon la théorie du leadership partagé (Maughan et al., 2012), la direction d'école doit être impliquée dans la formation et porter le projet de la transformation des pratiques dans l'école. Dans cette recherche, le double rôle de la formatrice avait fait en sorte qu'elle partageait la vision commune de l'école, mais dans un contexte ordinaire dans lequel la

direction et le formateur sont des personnes différentes, quel serait l'impact de cette réalité? Est-ce que le rôle de la direction devrait être précisé en amont?

Nous avons aussi montré l'importance de l'accompagnement comme facteur d'engagement. Par sa disponibilité et par les espaces d'expérimentation et de discussion, la formatrice a assumé le rôle de traducteur (Weick, 1993). Quel sera l'impact de la diminution de la disponibilité de la formatrice sur le projet de transformation des pratiques des enseignants? Quelle mesure pourrait être prise pour remédier à une diminution de la disponibilité? À quelle fréquence les contacts entre le formateur et les enseignants deviennent-ils porteurs de changement? Du point de vue de la recherche, il faudrait éclaircir davantage les conditions liées au contexte de la recherche qui s'est avéré un facteur d'engagement dans la modification des gestes didactiques des enseignants.

En somme, cette recherche nous a permis de modéliser la modification des gestes didactiques de l'enseignement de l'écriture d'enseignants du primaire dans un contexte de formation continue. Cette recherche a trouvé écho, entre autres, dans le modèle de modification des pratiques de Guskey (2002), dans la théorie du *sense making* (Coburn, 2005; Alis et Fergelot, 2012; Desmarais et Abord de Chantillon, 2010; Weick, 1993; Giroux, 2005), dans les théories de l'apprentissage expérientiel (Dewey, 1938/1998; Kolb, 1984), dans des recherches qui s'intéressent à l'instrumentation de l'apprentissage par l'outil didactique (Baker et al., 2002; Coe, 2002; Englert et al. 2009; Wertsch, 1998; Werscht et Toma, 1995) et dans des recherches qui s'intéressent aux rôles du sentiment d'auto-efficacité personnelle sur l'apprentissage (Gaudreau et al., 2012; Anderson, Greene, et Loewen, 1988; Armor et al. 1976; Ashton et Webb, 1986; Ross, 1992, Ashton et Webb, 1986; Midgley, Feldlaufer et Eccles, 1989; Miskel, McDonald et Bloom, 1983;

Ross, 1998; Ross et Cousins, 1993). Nous avons aussi convoqué un ensemble de concepts didactiques pour concevoir le plan de formation (Adey, 2004; Chard, 2004; Cordingley et al., 2003; Guskey, 2002, 2009; Guskey et Yoon, 2009, Harland et Kinder, 1997; Joyce et Showers, 1988; Lydon et King, 2009) et pour définir le système didactique (Reuter et al. 2013) dans lequel les relations didactiques s'établissent et dans lequel se déploient les gestes didactiques (Schneuwly et Dolz, 2009).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J.C. (1997). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presse Universitaires de France.
- Argyris, C. et Schön, D.A. (2002/1996). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. Paris : DeBoeck Université
- Alamargot, D. et Chanquoy, L. (2002). Les modèles de rédaction de textes. In M. Fayol (dir.). *Production du langage – Traité des sciences cognitives* (p.345-365). Paris : Hermès
- Alamargot, D., Lambert, E. et Chanquoy, L. (2005). La production écrite et sa relation avec la mémoire. *Approche neuropsychologique des acquisitions de l'enfant*, 17, 41-46.
- Alis, D. et Fergelot, V. (2012). Le rôle des cadres intermédiaires dans le processus de changement des collectivités publiques : pour un modèle dynamique de la construction de rôle. *Management international*, 16(3), 25–37. Site téléaccessible à l'adresse: [https:// doi.org/10.7202/1011414ar](https://doi.org/10.7202/1011414ar)
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skolé*, 5-16. Site téléaccessible à l'adresse:
<http://www.aix-mrs.iufm.fr/recherche/publ/skhole/pdf/03.HS1.5-16.pdf>
- Amigues, R.; Faïta, D. et Saujat, F. (2002). L'autoconfrontation croisée: une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Atelier de conjoncture de la SFP. Développement, fonctionnement: perspective historico-culturelle*. Paris.
- Baker, S., Gersten, R. et Scanlon, D. (2002). Procedural Facilitators and Cognitive Strategies: Tools for Unraveling the Mysteries of Comprehension and the Writing Process, and for Providing Meaningful Access to the General Curriculum. *Learning Disabilities Research et Practice*, 17(1), p. 65–77.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. France : PUF
- Barré-de Miniac, C. (2002). *Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant*. Site télé accessible à l'adresse : <http://rechercheseducations.revues.org/index283.html>.
- Barré-de Miniac, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 1, 107-120.

- Barré-de Miniac, C. (2007). Écrire pour apprendre : où le rapport à l'écriture est convoqué. In É. Farladeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p.165-180). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bautier, É. (2008). Apprendre à écrire et/ou entrer dans la littérature étendue ? *De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états*. Poitiers: IUFM de Poitou- Charentes.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C., Fire, J. et Gartschore, S. (1979). An exploratory study of micro-planning in writing. *American Educational Research Association*, 9-23.
- Bertone, S., Chaliès, S. et Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans des dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le Travail Humain*, 72(2), 104-125.
- Bishop, M.F. (2005). Les annotations, indicateurs des fonctions de la rédaction : parcours historique. *Repères*, 31, 9-28.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P. et Roditi, É. (2007). Recherche codisciplinaire sur les pratiques enseignantes : quels modes de coopération avec les praticiens observés? *Association canadienne d'éducation de langue française*, 35 (2), 45-61. Site télé accessible à l'adresse : www.acelf.ca.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Université Laval, Québec.
- Blaser, C., Saussez, F. et Bouhon, M. (2014). Développement d'un modèle d'analyse de la transformation du rapport à l'écrit en situation de formation à l'enseignement. In F.Cros, M. Morisse et L. Lafortune (dir.). *Écritures réflexives professionnalisantes : Approches épistémologiques et méthodologiques* (titre provisoire). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Boscolo, P. (2009). Engaging and Motivating Children to Write. In Beard, R., Myhill, D., Riley, J. et Nystrand, M. (dir.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (300-312). London: SAGE Publications Ltd.
- Bosredon, C. (2014). Représentations de l'écriture au cycle 3 : une enquête croisée auprès d'enseignants et d'élèves ». *Pratiques*, 161-162, 1-26. Site télé accessible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/pratiques/2200> ; DOI : 10.4000/pratiques.2200

Bovey, W. H. et Hede, A. (2001). Resistance to organizational change: The role of defense mechanisms. *Journal of Managerial Psychology*, 16(7), 534-548.

Boyer, J.-Y. et Savoie-Zajc, L. (dir.). (1997). *Didactique du français. Méthode de recherche*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Bredeson, P. (2000) The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), p.385-401, Site télé accessible à l'adresse :<http://dx.doi.org/10.1080/13674580000200114>

Bredeson, P.V. et Johanson, O. (2006). Building capacity in schools: Some ethical considerations through a global lens. *Commonwealth Council for Educational Administration and Management Conference*, Lefkosia, Cyprus.

Bronckart, J.P. et Chiss (2009). La didactique. *Encyclopédia Universalis*. Site télé accessible à l'adresse : <http://www.universalis-edu.com.ezproxy.usherbrooke.ca/encyclopedie/didactique-la-didactique-de-la-langue-maternelle/>

Bryan, L.A. (2012). Research on science teacher's beliefs. In Fraser, B.J., Tobbin, K. et McRobbie, C.J. (dir.) *Handbook on research on teaching* (477-495). New-York : Macmillan.

Bucheton, D. (1995). *Didactique du français : état d'une discipline*. Paris : Nathan.

Bucheton, D. et Chabanne, J.C. (2003). Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement. *Repères*. 26, 123-146.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, (3) 3, 21-48.

Chabanne, J. C. (2002). *L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.

Chaiguerova, L. (2010). Leontiev, source de la psychologie ergonomique? In F.Yvon et F. Saussez, (dir.). *Analyser l'activité enseignante, des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. (p.159-180). Québec: Les presses de l'Université Laval.

Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Chartrand, S. (2006). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. In J. Lafont-Terranova et D. Colin, (dir.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivant*. (p.11-31). Namur : Presses Universitaires de Namur.

- Chartrand, S. (2009). Proposition didactique d'une progression. Des objets à enseigner en français langue première au secondaire québécois. In J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical*. (p. 257-288). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Chartrand, S. et Blaser, C. (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur: Dyptique.
- Chartrand, S. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(2), 317-343.
- Chaiguerova, L. (2010). Leontiev, source de la psychologie ergonomique. In F. Yvon et F. Saussez (dir.). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. (p.159-176). Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Chaiguerova, L et Zinchenko, Y. (2012). L'héritage vygotskien dans la psychologie du développement en Union soviétique. In F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 319-334). Moscou: GMU.
- Charaudeau P. et Maingueneau D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, Paris.
- Chenoweth, N.A. et Hayes, J. (2001). Fluency in Writing. *SAGE Written Communication*, 18, 1, 80-98. Site téléaccessible à l'adresse : <http://wcx.sagepub.com/cgi/content/abstract/18/1/80>.
- Chiss, J.L, David, J. et Reuter, Y. (2005). *Didactique du français, fondement d'une discipline*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Chong, S., Wong, I. et Lang, O. (2005). Pre-service Teachers' Beliefs, Attitudes and Expectations: A Review of the Literature. *Redesigning Pedagogy*, 5-25.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *The evolving self. A psychology for the Third Millennium*. New York: Harper Colins Books.
- Clot, Y. (2004). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de Psychologie*, 57(1), 5-12.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146 (1), 17-25.
- Colburn, C. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 77, 211-244.
- Coburn, C.E. (2005). Shaping Teacher Sensemaking : School Leaders and Enactment of Reading Policy. *Educational Policy*, 19, 476-509.

Cogis, D. et Brissaud, C. (2003). L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue? *Repères*. 28, 47-70.

Colin, D., Lafont-terrano, J. et Isidore-Prigent, J. (2010). (Faire) écrire pour acquérir le code et/ou pour conceptualiser : discours d'enseignants. *Colloque LEESP -L'écriture et ses pratiques*. Poitiers, 8-10.

Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S. et Firth, A. (2005) *The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning?* Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. Site télé-accessible à : <http://www.eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=136>

Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: What the research says*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129. Site télé-accessible à : <http://journals.openedition.org/rfp/2296>; DOI : 10.4000/rfp.2296

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cuet, C. (2006). Apprendre : Représentations métaphoriques de l'enseignant, de l'apprenant et du savoir. In *Acte de colloque de l'ADCUEFE : L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte : spécificités et exigences*. (p.231-242). Presses Universitaires de Grenoble.

Dabène, M. (2005). Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. In J. L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.). *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. (p.15-34). Bruxelles : De Boeck.

Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., et Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Stanford: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.

David, J. (2003). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation* 29 (1), 137-158.

Delcambre, I. et Reuter, Y. (2002). Image du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratique*. 114-115, 7-28.

Deschepper, C. et Thyron, F. (2008). L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires : opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation. In S. Chartrand et C. Blaser (éds), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Diptyque, 12. 61-86.

Desmarais C. et Abord DE Chatillon E. (2010), « Le rôle de traduction du manager », *Revue Française de Gestion*, n° 205, juin/juillet, p. 71-88.

des Rosiers, S. (2010). *La conception d'un programme d'entraînement à l'écriture pour des élèves entre 6 et 12 ans*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

Desvaux, P. (2007). Construire des compétences d'écriture. Rapport de recherche. *IPR Lettre*. Site téléaccessible à l'adresse : <http://www.lettres.ac-aix-marseille.fr/actu/info.html>.

Dezutter, O. et Doré, T. (2006). Le rapport à l'écriture des étudiants en formation initiale à l'enseignement à l'Université de Sherbrooke : atout ou obstacle au développement d'une réflexion professionnelle, dans *Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle?* J.Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter, et A. Beauchesne (dir.). *Cahiers scientifiques de l'ACFAS*, 108, 69-86.

Dewey, J. (1938/1998). *Experience and Education*. Indiana: Kappa Delta Pi.

Djélo Diallo, M. et Clot, Y. (2010). L'exploration de l'expérience dans l'analyse de l'activité : problèmes de méthode. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 26-48. Site téléaccessible à l'adresse : <http://osp.revues.org/index2720.html>

Docq, F. et Daele, A. (2002). De l'outil à l'instrument: des usages en émergence. In D. Peraya et B. Chartier (dir.). *Technologie et innovation en pédagogie* (p. 113-128). Bruxelles: Éditions De Boeck.

Dolz, J. (2000). Genres narratifs et construction de l'identité. Se présenter dans le texte, *III Conférence for Sociocultural Research*. 1-18.

Durand, M., Ria, L. et Veyrunes, P. (2011). Analyse du travail et formation : un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification de l'activité des enseignants. In F. Yvon et F. Saussez (dir.). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 17-39). Québec : Presses de l'Université Laval.

Élalouf, M. L. (2006). Thématisation, ruptures thématiques et réécriture dans les écrits scolaires. *Linx*, 55, 91-113.

- Elmore, R. F. (2002). *Bridging the Gap Between Standards and Achievement. The Imperative for Professional Development in Education*. Washington: Albert Shanker Institute.
- Fabre-Cols, C. (dir.). (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Falardeau, É. et Grégoire, C. (2006). Étude des traces du rapport à l'écrit dans une activité de réécriture. *Revue canadienne de linguistique appliquée*. (9) 1, 31-50.
- Falardeau, E., et Simard, D. (2011). L'étude du rapport à la culture dans les pratiques enseignantes : le synopsis comme outil de réduction et d'organisation des données. *Recherches qualitatives*, 30(2), 96–121.
- Fayol, M. (2007). La production de textes et son apprentissage. *Les journées de l'ONL*. 21-33.
- Fayol, M et Jaffré, J.P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fisher, T., Higgins, C. et Loveless, A. (2006). *Teachers Learning with Digital Technologies. A review of research and projects*. Bristol: FutureLab.
- Flament, C. (1981), L'Analyse de Similitude, Une Technique pour les Recherches sur les Représentations Sociales, *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1, 375- 395
- Fleuret, C. et Montesinos-Gelet, I. (2012). Le rapport à l'écrit : habitus culturel et diversité. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fustier, M. et Fustier, B. (2001). *Pratique de la créativité*. Paris : Les éditions ESF.
- Gagné, G. (1997). Complémentarité des méthodes de recherche en didactique de la langue maternelle. In Boyer, J. Y. et Savoie-Zajc, L. (dir.), *Didactique du français. Méthode de recherche*. (p. 87-114). Montréal : Les éditions Logiques.
- Gagné, G. (2006). Qu'est-ce qu'enseigner? Penser la crise de l'école. *La revue du Mauss*, 28, 70-84
- Garcia-Debanc, C. (2001). La question de la référence didactique du français langue maternelle. In Terrisse, A. (dir.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Garcia-Debanc et Lordat (2007). Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p.43-62). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Garcia-Debanc, C., Planes, L. et Roger, C. (2003). *Objectif écrire*. Mende : CRDP Languedoc-Roussillon.

Garric, N. et Capdevielle-Mougnibas, V. (2009). La variation comme principe d'exploration de corpus : Intérêts et limites de l'analyse lexicométrique interdisciplinaire pour l'étude de discours. *Corpus*, p.105-128. Site télé accessible à l'adresse : <https://corpus.revues.org/1681#tocto1n6>

Garric, N, Capdevielle-Mougnibas, V. et Besses, M.O. (2006). Intérêts et limites de l'analyse du discours pour la recherche interdisciplinaire et la coproduction de connaissances scientifiques. Le cas d'une analyse lexicométrique d'entretiens avec Lexico3, *8es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, p.439-450.

Gaudereau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frénette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101.

Giguère, M.-H. (2015). *Effets d'un cercle pédagogique sur le regard professionnel et les pratiques des enseignants du 3e cycle du primaire en grammaire actuelle*. (Thèse de doctorat). Montréal : Université de Montréal.

Gilly, M. (1988). *Les représentations sociales dans le champ éducatif*. Communication présentée dans le cadre du colloque « La relation maître-élève ». Université du Québec à Montréal, Montréal.

Giordan, A. et De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Giroux N. (2005). Le nouage des savoirs en organisation, *Bulletin de liaison Orgetco*, 13, p.2-12.

Gobat, É. et Berger, J.L. (2018). Les croyances pédagogiques et identitaires des enseignants de la formation professionnelle : le rôle de l'expérience d'enseignement et de la formation pédagogique. *Revue canadienne de l'éducation* 41(2), 441-471.

Goigoux, R. (2007). Un modèle de l'activité enseignante. *Éducation et didactique*, 1(3), 46-69.

Graham, S. et Harris, K. R. (2007). Best practices in Teaching Planning. In S. Graham, C.A. MacArthur et J. Fitzgerald (dir.), *Best practices in Writing Instruction*, p.119-140. New York : The Guilford Press.

Graham, S. et Harris, K.R. (2016). Better Writing. Evidence-based Practices in the classroom. *The Reading Teacher* Vol. 69 (4) p. 359–365.

Graham, S., Harris, K.R. et Chambers, A.B. (2015). Evidence-based practice and writing

instruction: A review of reviews. In. MacArthur C.A., Graham, S. et Fitzgerald, J.(dir.), *Handbook of writing research* (2nd ed.).^[1]^[SEP]New York: Guilford.

Granger, N. et Moreau, A. C. (2018). Que disent les recensions antérieures de recherches sur les enseignements favorisant les compétences en littératie de la fin du primaire et du secondaire? *Language and Literacy*, 20(1), 40-58.

Grgorinic, N., Raden, O et Emmons, K. (2005). Classroom Practice: Collaborative Writing. *Case Education*. Site téléaccessible à l'adresse : http://www.case.edu/artsci/engl/emmons/writing/assignments/NO_CollaborativeWriting.pdf

Gronier, G. (2010). Méthodes d'analyse des communications fonctionnelles en situation de travail collectif. *Recherches qualitatives*, 9, 151-169.

Guay, M.H., Legault, G. et Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, 141, 1-4.

Guérin-Pace, F. (1997) La statistique textuelle. Un outil exploratoire en sciences sociales. *Population*, 52(4), 865-887. Site téléaccessible à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_1997_num_52_4_6471

Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and teaching: theory and practice*, 8, 381-391.

Hayes, J. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. In A. Piolat et A. Pelissier (dir.). *La rédaction de textes. Approche cognitive* (p.137-182). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Hayes, J. et Flower, L. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.

Hidi, S. et Boscolo, P. (2006). Motivation and Writing. In MacArthur, A., Graham, S. et Fitzgerald, J. (dir.), *Handbook of Writing Research*, p.28-40. New-York : The Guilford Press.

Houssaye, J. (2000). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire : le triangle pédagogique*. Bruxelles : Éditions Peter Lang.

Jaffré, J. P. (2003). La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable « orthographe ». *Revue des sciences de l'éducation* 29 (1), 37-50.

Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*, Paris : PUF.

Showers, B. et Joyce, B. (1996). The Evolution of Peer Coaching. *Educational Leadership*, 53 (6), 12-16.

Kellog, R. T. (1998). Un modèle de la mémoire de travail dans la rédaction. In A. Piolat et A. Pelissier (dir.). *La rédaction de textes. Approche cognitive* (p.103-136). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. États-Unis : Englewood Cliffs.

Laflamme, S. (2011). Analyses qualitatives et quantitatives : deux visions , une même science. *Word Journal Of The International Linguistic Association* , 3, 141-149.

Laroui, R., Morel, M. et Leblanc, S. Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire. *Éducation et socialisation* , 35 | 2014, Site télé accessible à l'adresse : <http://journals.openedition.org/edso/663>; DOI : 10.4000/edso.663

Lavoie, N., Lévesque, J.Y. et Chénard, M. (2004). Conception d'enseignants du premier cycle du primaire à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture. *Actes du 9e Colloque de l'AIRDF*. Québec. Site télé accessible à l'adresse : http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/programme/index.php?print=1&action=detailetsource=par_alpha_cetno_communication=29

Lebart, L et Salem, A. (1994). *Statistique textuelle*. Paris : Dunod

Lebrun, M. (2007a). Les tensions et débats dans l'enseignement du français au Québec. *Le français d'aujourd'hui*. 157, 87-94.

Lebrun, M. (2007b). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (2), 383-399.

Lefebvre, S. et Deaudelin, C. (2001). Les interactions et la performance à l'écrit d'élèves du primaire dans une situation d'apprentissage avec les pairs soutenu par ordinateur. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 621-648.

Lefrançois, P. et Montesinos-Gelet, I. (2004). L'évolution des représentations des futurs enseignants du primaire sur la langue et son enseignement. *Actes du 9e colloque de l'AIRD*. Québec, 1-14.

Legendre, (2005). Logiciels pour l'analyse qualitative innovations techniques et sociales. *Recherches qualitatives*, 9, Site télé accessible à l'adresse : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Lejeune, C. (2010). Montrer, calculer, explorer, analyser. Ce que l'informatique fait (faire) à l'analyse qualitative. *Recherches qualitatives*, 9, 15-32.

Roy, N. et Garon, R. (2013) La reconnaissance de la recherche qualitative dans les champs scientifiques. *Recherches qualitatives*, 32(1), pp. 154-180. Site télé accessible à l'adresse : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Levesque, J.Y., Lavoie, N., Marin, J. (2008). Impact de l'étayage sur les interactions entre jeunes scripteurs et sur leurs productions écrites. In D. Alamargot, J. Bouchand, E. Lambert, V. Millogo et C. Beaudet (dir.). *Proceedings of the International Conference « de la France au Québec : l'Écriture dans tous ses états »*. Poitiers.

Lord, M. J. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français*. Université Laval, Québec.

Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*, Seuil, Paris.

Marchand, P. et Ratinaud, P. (2011). L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels : les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française. *Lexicometrica*, p.687-699.

Martinand, J. P. (2014). Didactique des sciences et techniques, didactique du curriculum, *Éducation et didactique*, 8-1, p.65-76.

Marquis, A. et Guy, H. (2007). *L'atelier d'écriture en questions. Du désir d'écrire à l'élaboration du récit*. Québec : Éditions Nota Bene.

Masseron, C. (2008). Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage? *Pratiques*. 137-138, 79-96.

Massol, J. F. (2008). Quel Avenir pour la didactique de l'écriture littéraire? *Ellug. Recherche et travaux*, 73, 5-16.

Maughan, S., Teeman, D. et Wilson, R. (2012). *What leads to positive change in teaching practice?* Slough: NFER.

McCutchen, D. (2006). Cognitive Factors in the Development of Children's Writing. In A. MacArthur, S. Graham, et J. Fitzgerald (dir.). *Handbook of Writing Research* (p.28-40). New York : The Guilford Press.

Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology* (éd. 3e). Los Angeles: Sage.

Miles, M. B., Huberman A. M. et Rispal, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (éd. 2e). (J. Bonniol, Trad.) Bruxelles: De Boeck.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise*, version approuvée, Éducation préscolaire et Enseignement primaire, Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2005). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'Éducation*. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2008a). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2008b). *Écrire un texte une fois par semaine dans les écoles. Guide à l'intention du personnel scolaire*. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2008c). *Progression des apprentissages en français. Enseignement primaire*. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2008c). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement*. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.

Moliner, P. (2001). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Moscovici, S. (2004). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.

Musset, M. (2011). Apprendre à écrire: du mot à l'idée. *IFÉ*. 62, 1-15.

Myhill, L.D. et Locke, T. (2007). Composition in English/Literacy classroom. *English Teaching: Practice and Critique*. 6 (1), 1-10.

Nahachewsky, J et Ward, A. (2007). Contrapuntal writing : Student discourse in an online literature class. *English Teaching: Practice and Critique*, 6 (1), 50–68.

Noël, F. et Pigeyre, F. (2008) L'alternance en GRH : Une co-production de savoir actionnable? *Journées Nationales des IAE*, p.1-20.

- Nolke, H. (1999). Linguistique modulaire. Principes méthodologiques et applications. In Nolke, H. et Adam, J.-M. (dir.). *Approches modulaires de la langue au discours*. (p.17-73). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Oriol-Boyer, C. (2004). *Lire-écrire avec les enfants*. Toulouse : Bertrand-Lacoste.
- Overbay, A., Patterson, A. S. et Grable, L. (2009). On the outs: Learning styles, resistance to change, and teacher retention. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(3), 356-370.
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Paveau, M. A. (2003). Gestes et enjeux de la correction. *Le français aujourd'hui*, 140, 3-8.
- Pélissier, D. (2017). Initiation à la lexicométrie^[1] Approche pédagogique à partir de l'étude d'un corpus avec le logiciel Iramuteq, version 6. Idetcom, université Toulouse 1 Capitole. Site téléaccessible à l'adresse : <https://presnumorg.hypotheses.org/>
- Penloup, M.C. (2000). *La tentation du littéraire*. Paris: Didier.
- Penloup, M.C et Liénard, F. (2011). Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français. *Plate-forme internet sur la littérature*, 1-14.
- Perrenoud-Aebi, C.A. (1997). *Enseigner l'écriture : paroles d'enseignants*. Genève : Presse de l'université de Genève.
- Petit, L. (2007). Genre du discours, genèse instrumentale et didactique du français. *Actes de colloque : Didactique du français, le socioculturel en question*. Lille.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. In J. D. Poupard (dir.). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. (p. 113-169). Boucherville: Gaétan Morin Éditeur.
- Plane, S. (2004). L'écriture comme traitement de contraintes. *IUFM de Paris*.1-20. Site téléaccessible à l'adresse : <http://www.vjf.cnrs.fr/umr8606/FichExt/splane-pdf/Plane2004b.pdf>

Plane, S. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit. L'écriture comme traitement des contraintes. In J. Lafont-Terranova et D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivain*. (p.33-54). Namur : Presses Universitaires de Namur.

Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Pritchard, R.J. et Honeycutt, R. L. (2007). Best practices in Implementing a Process Approach to Teaching Writing. In S. Graham, C.A. MacArthur et J. Fitzgerald (dir.), *Best practices in Writing Instruction* (p.28-49). New York : The Guilford Press.

Pritchard, R. et McDiarmid, F. (2006). Promoting change in teacher practices: Investigating factors which contribute to sustainability. In P. Grootenboer, R. Zevenbergen et M. Chinnappan (dir.), *Identities, cultures and learning spaces* (p. 432-439). Proceedings of the 29th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, Canberra, ACT.

Quet, F. (2009). Apprendre à écrire : la variété des outils et supports d'écriture peut-elle influencer sur l'apprentissage de l'écriture de l'école primaire au lycée? *INRP-EF2L*.

Rabardel, P. (1995). *Les Hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In P. Lorino et R. Teulier (dir.). *Entre connaissance et organisation et nbsp: l'activité collective*. La Découverte « Recherche », 251-265.

Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : Les éditions ESF.

Reinert, A. (1983) Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'analyse des données*, 8(2), p. 187-198

Reuter, Y. (1989). L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique. *Pratiques*, 61, 68-90.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : Les éditions ESF.

Reuter, Y. (2005). Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique. *Repères*, 31, 211-232.

Reuter Y., Cohen-Azria C., Daunay B., Delcambre I. et Lahanier-Reuter D. (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). Système didactique — triangle didactique. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter (Dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, p. 203-210. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Richardson, V. (1998). How teachers Change. What will lead to change that most benefits student learning? *Focus on Basics. Confessing research and practice*, 2, 1-3.

Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Éditions du seuil.

Rimm-Kaufman, S.E., Storm, M.D., Sawyer, B.E., Pianta, R.C., et LaParo, K.M. (2006). The teacher belief Q-sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44, 141-165.

Rokeach, M. (1970). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organisation and change* (3^e édition). San Francisco : Jossey-Bass

Rosier, J.M. (2002). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.

Roy, N. et Garon, R. (2013). Étude comparative des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives: de l'approche automatique à l'approche manuelle. *Recherches qualitatives*, 32, 154-180.

Saada-Robert, M. (2007). Produire des écrits pour apprendre à lire. *ONL*. 35-51.

Salles, D. (2009). Chapitre II. L'analyse factorielle des correspondances simples. In Busca D. et al., *Analyse factorielle simple en sociologie*, De Boeck Supérieur p. 129-239.

Saussez, F. (2008). Le langage comme instrument d'une réflexion sur l'expérience: un schéma d'intelligibilité. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquet. *Conflits de savoirs en formation des enseignants: savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. (p. 50-74). Bruxelles: De Boeck .

Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifique valide? *Recherches qualitatives*, 5, 99-111.

Schneuwly, B. (2003). L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. Élément de synthèse. *Pratiques*, 115-116, 237-246.

Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

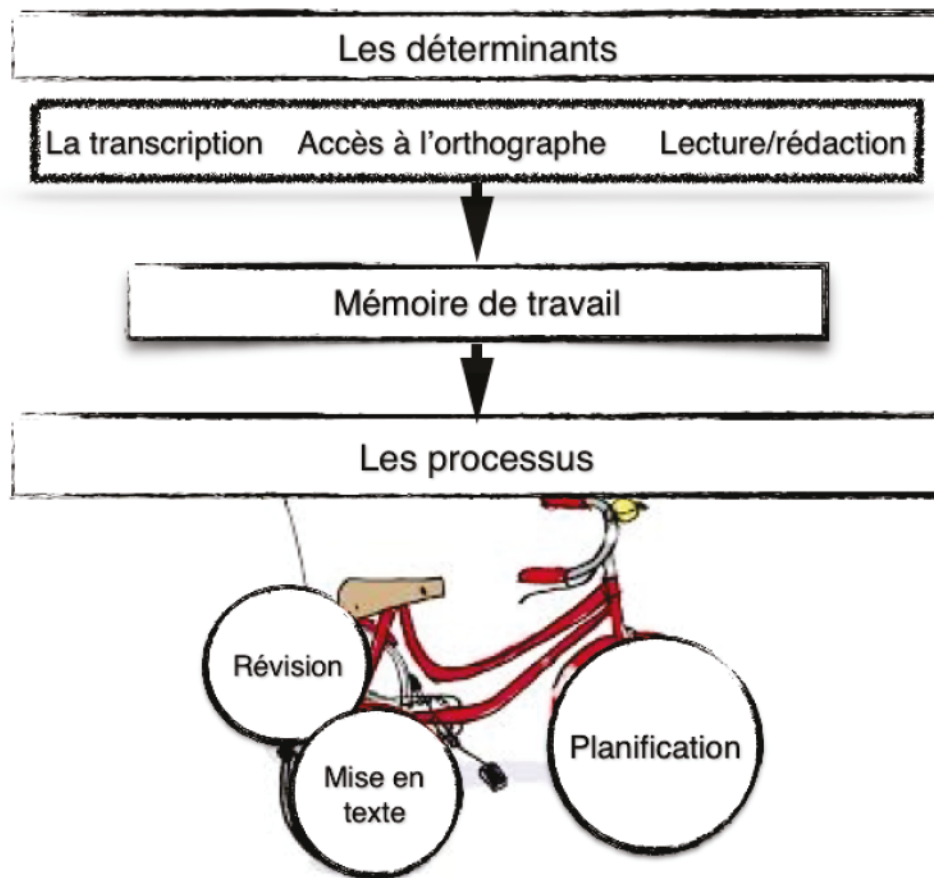
- Sensevy, G. (2002). La formation continue des professeurs : éléments de réflexion et propositions. *Le français aujourd'hui*, 136(1), 7-16.
- Sève, P. (2005). Évaluer les écrits littéraires des élèves. *Repères*, 31, 29-54.
- Shiran, M. et Han, S. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20, 163-183.
- Shirley, L. (2009). Socially Mediated Metacognition and Learning to Write. *Creativity*, 4(3), p149-159.
- Showers, B. et Joyce, B. (1996). The Evolution of Peer Coaching. *Educational Leadership*, 53(6), p12-16.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. et Shulman, J. (2004). How teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Simard, C. (1995). Chapitre 11 : Fondements d'une didactique renouvelée de l'écriture. In L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. J. Dionne, et E. Royer. *Programme d'intervention auprès d'élèves à risque. Une nouvelle option éducative*. (p. 123-143). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Sorin, N. (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 65-78.
- Spillane, J.P. (2015) Leadership and Learning : Conceptualizing Relations between School Administrative Practice and Instructional Practice. *Societies*, 5, 277-294 .
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Stipek, D., Givvin, K., Salmon, J. et MacGyver, V. (2001). teachers'beliefs and related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17, 213-226.
- Strickland, D.-S., Ganske, K. et Monroe, J.-K. (2009). *Les difficultés en lecture et en écriture*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec : Presses de l'Université Laval.

- Torrance, M. et Galbraith, D. (2006). The Processing Demand of Writing. In A. MacArthur, S. Graham, et J. Fitzgerald (dir.). *Handbook of Writing Research* (p.28-40). New York : The Guilford Press.
- Trouche, L. (2008). Des artefacts aux instruments, une approche pour guider et intégrer les usages des outils de calcul. *Les calculs dans toutes ses formes* (p. 265-290). Actes de l'Université d'été de Saint-Flour.
- Trouche, L. et Guin, D. (2006). Des scénarios par et pour les usages. *Repères*, 55, 81-100.
- Van der Maren, J. M. (2011). Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes. *Recherches qualitatives*, 11, 4-23.
- Van der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Van der Maren, J.M.et Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches qualitatives*, 7, 42-63.
- Webster, A., McNeish, D. et Scott, S. (2012). What influences teachers to change their practice? *CUBC*, 7, 1-23.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N. et Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas : National Staff Development Council. Site téléaccessible à l'adresse : <http://learningforward.org/docs/pdf/nsdcstudy2009.pdf>
- Weisser, M. (2005). Le statut de l'artéfact dans le discours de l'apprenant. *Aster*, 41, 153-176.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind: A Sociocultural approach to mediated action*. Cambridge : Harvard University Press.
- Wertsch, J. (2007). The mediation. In H. Daniels, M. Cole, J. Wertsch (dir.). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmerman, J. (2006). Why Some Teachers Resost Change and What Principals Can Do About It. *NASSP Bulletin*, 50 (3), 238-249.

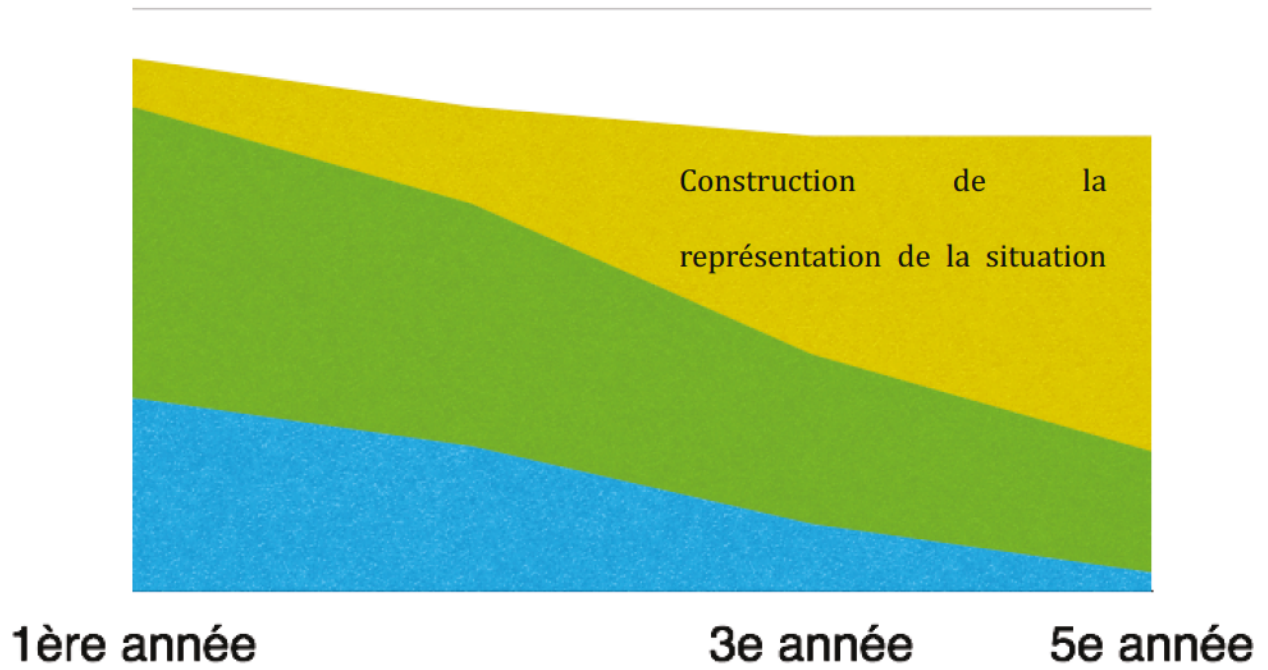
ANNEXE 1

DOCUMENTS DISTRIBUÉS LORS DE LA FORMATION

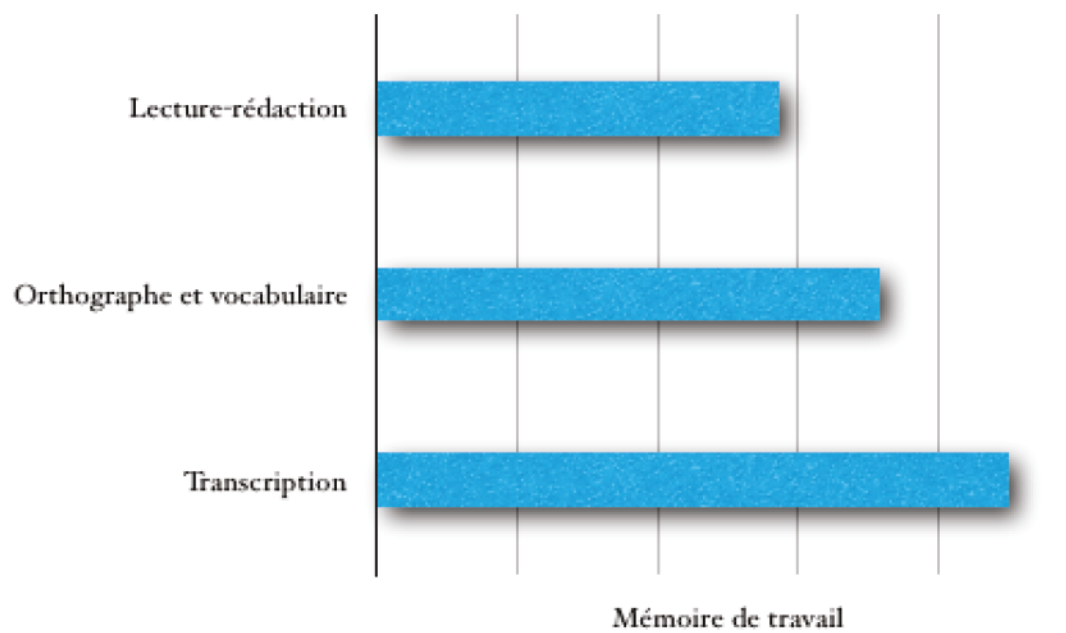
Le processus d'écriture de l'apprenti scripteur



Graphique des disponibilités à l'élaboration d'un texte structuré (Fayol, 2013)



La pression des déterminants sur la mémoire de travail



Phase d'apprentissage

| Phases | Objectifs | Tâches | Attentes | Évaluation | Auteurs |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| Initiation | Sensibiliser à un nouveau savoir | Pratique quotidienne | Développement de l'aisance face à la tâche | Diagnostic Formative | Guay, Legault et Germain (2006) |
| | Favoriser la prise de risque | | Plaisir d'écrire | Formative | Graham <i>et al.</i> (2007) |
| | Favoriser la créativité et l'invention | Atelier d'écriture | Valorisation des initiatives | Formative | Dolz (2000) |
| | Développer la confiance | Lecture des textes des élèves | Valorisation des efforts | Formative | Marquis et Guy (2007) |
| Appropriation | Systématiser et automatiser | Alternance entre exercices et situations problèmes | Transfert des connaissances dans divers contextes de production écrite | | Saad-Robert (2007) |
| | Introduire des connaissances par des activités de découverte | Mise en place des situations d'écriture favorisant les échanges entre pairs | Développement du processus réflexif des élèves | Formative, ajustement des contraintes d'écriture selon les individus | Élalouf (2006) Chabanne (2002) |
| | Favoriser la prise de risque | Lecture des textes des élèves | Développement du processus réflexif lors de la relecture | Formative sur des textes en évolution | Bishop (2005) |
| | Utiliser des stratégies d'écriture | Alternance entre exercices et utilisation des stratégies présentées dans des situations d'écriture | Utilisation de stratégies d'écriture présentées | Formative sur des textes en évolution | Barré-De Miniac (2007) Noël et Pigeyre (2008) |
| Maîtrise | Écrire des textes en utilisant les stratégies et les savoirs enseignés | Production écrite selon les contenus notionnels abordés | Adaptation des élèves aux contraintes d'écriture fixées par l'enseignant | Évaluation sommative des productions | Pritchard et Honeycutt (2007) |

Carnet de suivi des trois phases du programme d'entraînement

| | Semaine 1 | Semaine 2 | Semaine 3 | Semaine 4 | Semaine 5 | Semaine 6 |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Introduction | | | | | | |
| Découverte | | | | | | |
| Genre | | | | | | |
| Structure | | | | | | |
| Processus 1 | | | | | | |
| Processus 2 | | | | | | |
| Déterminant 1 | | | | | | |
| Déterminant 2 | | | | | | |
| | | | | | | |
| Appropriation | | | | | | |
| Atelier structure | | | | | | |
| Atelier processus 1 | | | | | | |
| Atelier processus 2 | | | | | | |
| Atelier déter. 1 | | | | | | |
| Atelier déter. 2 | | | | | | |
| Capsule savoir | | | | | | |
| Capsule savoir | | | | | | |
| | | | | | | |
| Maîtrise | | | | | | |
| Ecriture | | | | | | |
| Evaluation som. | | | | | | |
| Rappel des savoirs | | | | | | |

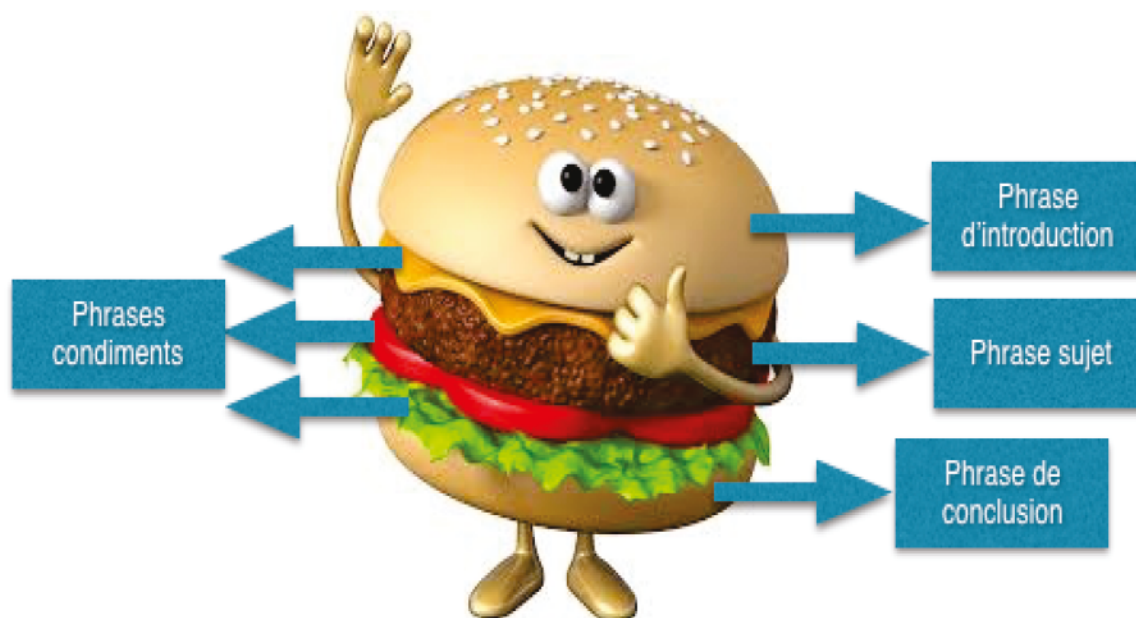
Agencement de contenus

| Contenus notionnels | Processus d'écriture et habiletés de base | Effets | Augmente la qualité du texte ou la quantité de mots | Auteurs |
|-----------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Genres scolaires | Connaissance du processus d'écriture | Connaissance de la structure du récit aide l'enseignant à identifier des interventions à faire à chacune des étapes du schéma narratif enseigné | Qualité | Oriol-Boyer (2004) |
| | Planification | Amélioration de la structure, de l'organisation et de la cohérence des textes produits | Qualité | Donavan et Smolkin (2006) Fayol (2007) |
| | Mise en texte | Amélioration du vocabulaire, de la syntaxe. Augmentation de la prise de risques chez l'élève | Quantité | Pritchard et Honeycutt (2007) Graham <i>et al.</i> (2007) Dolz (2000) |
| | Processus de révision | Amélioration de la cohérence | Qualité Quantité | Graham, MacArthur et Fitzgerald (2006) |
| Calligraphie | Geste graphomoteur Mise en texte | La calligraphie influence l'accès à l'orthographe | Quantité | Graham, Harris et Fink (2000) |
| Orthographe et vocabulaire | Accès lexical | Amélioration de la transcription des idées | Quantité | Berninger (2002) Fayol (2007) |
| | Accès lexical Mise en texte | Améliorer la transcription des idées. Favorise la mise en pratique dans des contextes différents | Quantité | Pothier et Pothier (2008) |
| Stratégies de lecture | Lecture rédaction | Favorise la prise de distance Facilitent l'appropriation des stratégies de révision | Qualité | Graham <i>et al.</i> (2007) MacArthur (2007) |

Des approches didactiques

| Approches | Contexte | Action | Objectifs | Auteurs |
|--------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| Modélisation | Enseignant | Verbaliser le processus réflexif lors de l'écriture d'un texte | Développement d'un vocabulaire commun aux processus d'écriture Modification des conceptions du travail du texte | Graham <i>et al.</i> (2007) |
| | Textes en évolution | Montrer différents textes en évolution | Développement du processus de révision | Pritchard et Honeycutt (2007) |
| | Écriture collaborative | Écrire en groupe ou en dyade | Mise en commun de leur conception de l'écriture d'un texte | Grgorinic et Raden (2005) |
| | Écriture collaborative avec TIC | Écrire d'un texte collectif sur l'ordinateur | Échanges de haut niveau sur les processus d'écriture | Lefebvre et Deaudelin (2001) |
| Lire pour écrire | Utilisation des livres pour la jeunesse | Lire des livres pour la jeunesse pour découvrir des genres | Découverte d'un genre scolaire | Sève (2005) Oriol-Boyer (2004) |
| Approche différenciée | Écriture de textes | Individualiser les contraintes | Respect des rythmes d'apprentissage | Plane (2006) Élalouf (2006) |
| Approche par alternance | Enseignement par capsules | Introduire des nouveaux savoirs Alterner mini-leçons et écriture de texte | Construction des savoirs. Réduction de l'écart entre la théorie et la pratique. | Barré-De Miniac (2007) Noël et Pigeyre (2008) |
| Approche réflexive | Favoriser les discussions | Favoriser les périodes d'échange lors de l'écriture de texte | Construction des connaissances | David (2003) Fayol (2007) |

Le paragraphe



Outils organisationnels

OUTIL SIMPLE

| Mon paragraphe | | | |
|--------------------------------------------------------|-----|-----|--|
| Titre | | | |
| Ma phrase sujet | | | |
| un ou deux marqueurs de relation | | | |
| J'ai mis un espace avant et après mon paragraphe | oui | non | |

OUTIL PARAGRAPHE

| Mon paragraphe | | | |
|--------------------------------------------------|-----|-----|--|
| Titre | | | |
| Ma phrase sujet | | | |
| un ou deux marqueurs de relation | | | |
| J'ai enlevé les mots inutiles ou qui se répètent | oui | non | |
| J'ai mis des beaux mots | oui | non | |
| Le paragraphe suivant portera sur ... | | | |
| J'ai mis un espace avant et après mon paragraphe | oui | non | |

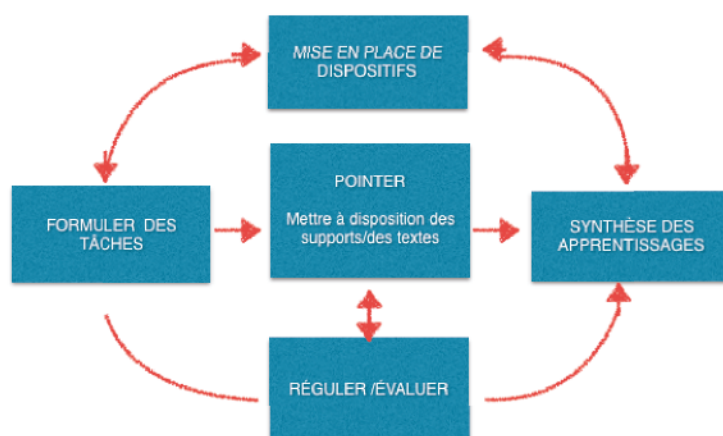
Outil de révision fait par une enseignante et présenté au groupe

Nom de l'élève : _____

Grille de révision du récit d'aventure

| |
|--------------------------------------------------------------------|
| 500 mots et plus |
| Activité d'hiver |
| 5 paragraphes |
| Le personnage principal est transformé après son aventure |
| Au moins un dodo |
| Un exploit personnel pour le personnage principal |
| Actions vraisemblables |
| Mes verbes sont au passé ou au présent (pas au futur) |
| Sortir le personnage principal de sa routine, de son confort |
| Préparation pour l'expédition (Introduction) |
| Description du lieu principal |
| J'ai cherché de beaux mots et j'ai enlevé les mots qui se répètent |

Gestes didactiques (Schneuwly et Dolz, 2012)



Ateliers d'écriture

Jouer avec les mots

Faire des définitions de
mots inconnus ou encore
farfelus. Créer et
imaginer de nouveaux
mots.

Des ateliers en dyade
permettent de jouer avec les
mots de les transformer et
de les réutiliser dans un
autre sens.

Contraintes grammaticales et d'écriture

Écrire au futur

Un jour, ce lapin sera le premier à marcher sur Mars avec sa carotte. À cette époque, il vaincra le mur du temps et de l'espace. Il se décomposera en molécules puis se transférera grâce à l'optimisation de ses protons. Tous les astronautes seront témoins de cet exploit.

Une fois sur Mars, il verra ce champ de poussière de fer comme le terreau de son jardin. Il se promènera avec des cristaux d'oxygène qui lui permettront de respirer comme bon lui semblera. L'avenir lui appartiendra, pas de loup, pas de coyote pour le croquer. Une planète lui sera dédiée et grâce à son courage il pourra sauver une partie de la lapinauté.

Une statue sera érigée à son étendard. Tous les habitants de New Rabbit pourront la voir à partir du quai de la gare. Les gens se téléporteront pour admirer le plus grand jardin de carottes de la galaxie. Le lapin aura sauvé toute sa communauté grâce à cette réserve de nourriture. Ce jour qui te paraîtra si lointain, ne sera qu'à quelques décennies.

ANNEXE 2

CERTIFICAT ÉTHIQUE DE CONFORMITÉ



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Comité d'éthique de la recherche
Éducation et sciences sociales

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

L'activité médiatisée par un dispositif d'enseignement à l'écriture et par des clubs vidéo, un contexte pour mieux comprendre les processus d'apprentissage d'enseignants du primaire

Sylvie des Rosiers

Étudiante, Doctorat en éducation, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

Membres du comité

Eric Yergeau, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

Mathieu Gagnon, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

Suzanne Guillemette, professeure à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Mélanie Lapalme, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Julie Myre-Bisaillon, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

Marianne Khignesse, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine de famille

Vincent Beaucher, membre versé en éthique

France Dupuis, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Eric Yergeau, 4 septembre 2014